

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
Departamento de Psicología Básica



**TESIS DOCTORAL**

**Desarrollo y aplicación del inventario de sugestionabilidad, versión  
para adolescentes (IS-A), en alumnos de enseñanza secundaria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**María del Mar Gimeno Doñate**

Director

**Héctor González Ordi**

**Madrid, 2016**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Departamento de Psicología Básica



**TESIS DOCTORAL**

**DESARROLLO Y APLICACIÓN DEL INVENTARIO DE  
SUGESTIONABILIDAD, VERSIÓN PARA ADOLESCENTES (IS-A), EN  
ALUMNOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

M<sup>a</sup> del Mar Gimeno Doñate

Bajo la dirección del doctor

Héctor González Ordi

Madrid, 2015

*A la adolescencia de mi hijo Junio que me instó a buscar respuestas;*

*A las adolescencias de mis hijas Azul y Aura que me condujeron a aplicar soluciones;*

*A la sugestionabilidad de mi madre M<sup>a</sup> del Amor que me guió hasta el origen;*

*Al amor de otros que me descubrió el fin.*

# Agradecimientos

Al Doctor D. Héctor González Ordi, tutor y amigo, que me descubrió un camino para entender a los demás y una respuesta a tantas incógnitas. Por sus consejos, directrices apoyo y confianza, gracias a los cuales hemos llegado al final del trayecto.

A Laura Martín-Javato, profesora y amiga, por su ayuda, paciencia y colaboración inestimable.

A Teresa García Sánchez, compañera y amiga, que me entregó un recurso para la docencia.

A mi hijo Junio que inspiró en mí la necesidad de llegar hasta aquí.

A mis hijas Azul y Aura por su tiempo y su amor incondicional.

A mi esposo Jesús por su amor, ayuda y confianza en mí.

A mi madre M<sup>a</sup> del Amor, que infundó en mí la voluntad, el tesón y la constancia.

A mi padre José Adrián, que sembró en mí el sentido del trabajo y el gusto por las cosas bien hechas.

A mi hermana M<sup>a</sup> Jesús, que ha sido y será siempre un modelo de perseverancia y entrega.

A Carlos D., Irina y Laura B. por llevarme hasta el punto de partida.

A Carmen, por su infinita paciencia y por estar siempre dispuesta a ayudarme.

A mi amiga Cristina S. por creer en mí desde el principio.

A Luiso, siempre.

Al Colegio Montserrat: a su equipo directivo y docente, y a todos los alumnos.

A Carlos M., Loreto, Mercedes, Pepe, Paco, José Miguel, María P., Begoña G, Garbiñe, Gabriela, María C., Begoña H., y a todos los centros que han participado, por su ayuda desinteresada.

A todos aquellos que sin darse cuenta me pusieron en este camino.

Esta investigación no habría sido posible sin el asesoramiento, el apoyo y la colaboración de todos vosotros a los que dedico todo mi amor y mi más sincero agradecimiento.

“Con humildad, con esperanza y con determinación extraordinaria,  
la grandeza es algo a lo que cualquier niño (de cualquier edad) puede aspirar”

Shenk (2011, p. 12)

# Índice

Índice de tablas.....	9
Índice de figuras.....	10
Resumen.....	11
Abstract.....	13
Introducción.....	16
PARTE I: Marco teórico.....	21
1. Delimitación conceptual de competencia.....	22
1.1. Las Competencias Clave.....	22
1.1.1. La función de las competencias emocionales en el marco de las Competencias Clave.....	28
1.1.2. La adquisición de las Competencias Clave.....	35
2. Delimitación conceptual de la etapa de Educación Secundaria.....	37
2.1. Denominación y características de la etapa de Educación Secundaria: Situación, origen y evolución histórica.....	37
2.1.1. Antecedentes: El Nivel Intermedio.....	38
2.1.2. Desarrollo: Del Nivel Intermedio al título de Bachiller.....	39
2.1.3. La crisis en la educación.....	43
2.1.4. El grado de Bachiller en las reformas universitarias.....	45
2.1.5. El origen de la Escuela Secundaria.....	47
2.1.6. La Enseñanza Media: Un nivel creado por la burguesía.....	50
2.1.7. Hacia la Enseñanza Secundaria: Instrucción sobre educación.....	51
2.1.8. La Segunda Enseñanza a partir de la Ley Moyano.....	60
2.1.9. La Enseñanza Secundaria en el siglo XX.....	66
2.1.10. La Enseñanza Secundaria como vehículo de ideologías.....	71
2.1.11. Consolidación de la Enseñanza Media.....	75
2.1.12 La Educación General Básica, el Bachillerato Unificado Polivalente y el COU.....	81
2.1.13 La Educación Secundaria Obligatoria.....	85

2.1.14 Calidad educativa para el nuevo milenio.....	89
2.1.15 La Educación Secundaria en la actualidad.....	91
2.2. Características del alumnado de Educación Secundaria.....	91
2.2.1. Evidencias empíricas sobre la incidencia de los factores afectivo-emocionales en el logro de las competencias.....	95
2.3. Condicionantes del rendimiento académico.....	97
<b>3. Delimitación conceptual de sugestión y sugestionabilidad.....</b>	<b>101</b>
3.1. Definición y características de la sugestión.....	102
3.2. Definición y características de la sugestionabilidad.....	104
3.3. Clasificación de la sugestión.....	106
3.3.1. Formas de aplicación de la sugestión.....	108
3.3.2. Las estrategias de sugestión: Clasificación, características y áreas de aplicación.....	112
3.3.2.1. La estrategia verbal.....	113
3.3.2.2. La estrategia gestual y simbólica.....	115
3.3.2.3. La estrategia emocional positiva.....	117
3.3.2.4. La estrategia visual e imaginativa.....	118
3.3.2.5. Las estrategias de focalización.....	122
3.3.2.6. Las estrategias de relajación.....	124
3.3.2.7. Las estrategias hipnosugestivas.....	128
3.3.2.8. Las estrategias de interrogatorio.....	132
3.3.3. Relación de los recursos planteados con los factores que intervienen en la sugestionabilidad.....	134
3.4. Evaluación de la sugestionabilidad: Los instrumentos de medida.....	135
3.5. La sugestionabilidad en contexto educativo.....	141
3.5.1. La sugestionabilidad en el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias del alumnado.....	141
3.5.2. La sugestionabilidad como característica constructiva de las competencias.....	146
3.5.3. La sugestionabilidad como herramienta para el proceso de aprendizaje del alumnado.....	147
3.5.3.1. Consecuencias de las sugestiones negativas.....	148
3.5.3.2. Los problemas de aprendizaje de origen emocional.....	151

3.5.3.3. Consecuencias de las sugerencias positivas.....	156
3.5.4. La sugestionabilidad como herramienta para el proceso de enseñanza del docente.....	157
3.5.4.1. Recursos de la psicoterapia útiles para la docencia.....	157
3.5.4.2. Sugestionabilidad y estilo docente.....	162
Parte II: Investigación empírica.....	165
Introducción.....	166
<b>4. Construcción y validación del Inventario de Sugestionabilidad IS-A para la evaluación de la población adolescente.....</b>	<b>168</b>
4.1. Objetivos e hipótesis de trabajo.....	168
4.2. Metodología.....	169
4.2.1. Muestra.....	169
4.2.1.1. Características de los participantes y de los centros educativos.....	172
4.2.2. Instrumentos.....	173
4.2.3. Procedimiento.....	174
4.2.3.1. Primera fase: Construcción del Inventario de Sugestionabilidad IS-A para población adolescente.....	174
4.2.3.2. Segunda fase: Estudio exploratorio para determinar el rango de edad del Inventario de Sugestionabilidad IS-A.....	177
4.2.3.3. Tercera fase: Análisis factorial del Inventario de Sugestionabilidad IS-A....	177
4.3. Resultados.....	178
4.3.1. Estructura factorial.....	179
4.3.2. Fiabilidad y consistencia interna.....	184
4.3.3. Nivel de sugestionabilidad en función del sexo.....	185
4.3.3.1. Diferencias de medias.....	185
4.3.3.2. Baremos.....	187
4.3.4. Nivel de sugestionabilidad en función de la Comunidad Autónoma.....	190
4.3.5. Nivel de sugestionabilidad en función de la modalidad de centro educativo.....	193



4.4. Discusión.....195

4.5. Conclusiones.....198

4.6. Limitaciones del estudio.....199

4.6.1. Implicaciones futuras.....200

**5. Conclusiones generales.....201**

**Extended summary.....205**

**Referencias bibliográficas.....211**

**Anexos instrumentales.....259**

**Anexo 1. Inventario de Sugestionabilidad IS para población adulta.....260**

**Anexo 2. Inventario de Sugestionabilidad IS-A para población adolescente.....262**

## Índice de tablas

Tabla 2.1 <i>Condicionantes del rendimiento académico: Causas endógenas y exógenas</i> .....	92
Tabla 4.1 <i>Distribución de la muestra de participantes por cursos, edad y sexo</i> .....	164
Tabla 4.2 <i>Distribución de la muestra en los centros educativos</i> .....	165
Tabla 4.3 <i>Distribución de la muestra en cada modalidad de centro educativos</i> .....	166
Tabla 4.4 <i>Distribución de la sub-muestra explicativa del Test-retest por etapas y sexos</i> .....	166
Tabla 4.5 <i>Ítems definitivos para el IS-A</i> .....	170
Tabla 4.6 <i>Solución factorial de cuatro factores (Rotación oblicua Promax con Kaiser) para los 22 ítems del Inventario de Sugestionabilidad IS-A (N= 2570)</i> .....	176
Tabla 4.7 <i>Intercorrelaciones entre los tres factores y el total del Inventario de Sugestionabilidad IS-A (N= 2570)</i> .....	177
Tabla 4.8 <i>Distribución de los ítems, pesos factoriales y varianza explicada en cada factor en el IS y en el IS-A</i> .....	178
Tabla 4.9 <i>Consistencia interna de los diversos factores y del total de la prueba</i> .....	179
Tabla 4.10 <i>Estadísticos descriptivos de medias y desviaciones típicas de la prueba para los cuatro factores. N= 2570 (1283 varones, 1287 mujeres)</i> .....	181
Tabla 4.11 <i>Estadísticos descriptivos y baremos para varones</i> .....	183
Tabla 4.12 <i>Estadísticos descriptivos y baremos para mujeres</i> .....	184
Tabla 4.13 <i>Distribución del número de participantes en cada una de las comunidades autónomas por curso y sexo. N= 2579</i> .....	185
Tabla 4.14 <i>Estadísticos descriptivos de medias y desviaciones típicas de las comunidades autónomas, para los cuatro factores y el IS-A-Total. . (Andalucía N = 399; Aragón N = 201; Bto. Islas Baleares N = 148; Cantabria N = 70; La Rioja N = 43; Madrid N = 904; País Vasco N = 58; Valencia N = 756). N=2579</i> .....	186
Tabla 4.15 <i>Contraste post-hoc Tukey del Factor 3 Fantaseo por Comunidad Autónoma</i> .....	187
Tabla 4.16 <i>Distribución de los participantes según la modalidad de centro Religioso/Laico</i> .....	188
Tabla 4.17 <i>Distribución de los participantes según la modalidad de centro Privado/Público</i> .....	188
Tabla 4.18 <i>Estadísticos descriptivos de medias y desviaciones típicas de las modalidades de centro, para los cuatro factores y el IS-A-Total. (Religioso N =753; Laico N =1826). N=2579</i> .....	189
Tabla 4.19 <i>Estadísticos descriptivos de medias y desviaciones típicas de las modalidades de centro, para los cuatro factores y el IS-A-Total. (Privado N =1805; Público N =774). N=2579</i> .....	189

# Índice de figuras

*Figura 4.1.* Medias de los cuatro factores en ambos sexos.....181

*Figura 4.2.* Medias en los cuatro factores y el IS-A total en las comunidades autónomas.....187

## Resumen

En el interés de seguir abriendo líneas de investigación en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del rendimiento escolar, y en consecuencia, de la adquisición de las competencias por parte de los alumnos, y ante la insistente demanda por parte del Consejo Europeo para el desarrollo de las competencias clave, que no ve mejorar los resultados de nuestro sistema educativo, hemos iniciado una nueva línea de trabajo. En relación a ello hemos considerado la sugestionabilidad de los alumnos como una característica que no ha sido explorada en este campo y que sin embargo, a la luz de algunas investigaciones realizadas por la Universidad de Gerona en relación a los problemas de aprendizaje de origen emocional y la intervención a través de la comunicación indirecta, ofrece interesantes y nuevas vías de trabajo en la búsqueda de soluciones al respecto. Observando los datos empíricos aportados por estas investigaciones decidimos continuar en esa dirección indagando en el área de la sugestionabilidad. En este sentido era necesario un primer paso para disponer de un instrumento de evaluación de la sugestionabilidad de los adolescentes, ya que nos hemos centrado en la etapa de la Enseñanza Secundaria, para lo que era necesario basarse en una herramienta ya diseñada y probada en otro rango de población, y que pudiera medir la sugestionabilidad desligada de valoraciones referentes al campo de la hipnosis. La única herramienta encontrada que disponía de estas características ha sido el Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel Tobal, 1999).

El objetivo de esta investigación ha sido la construcción y validación del Inventario de Sugestionabilidad IS-A para medir el índice de sugestionabilidad de la población adolescente en muestras españolas, a partir del Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel Tobal, 1999) para población adulta.

Para ello se dispuso de varios grupos de sujetos distribuidos en tres fases de trabajo diferenciadas para desarrollar el estudio completo: La primera para la construcción del Inventario de Sugestionabilidad IS-A, siguiendo el modelo del Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel Tobal, 1999); La segunda para explorar la idoneidad del rango de población; La tercera para el análisis de la estructura interna del IS-A.

En la primera fase, para verificar la comprensión del significado de los ítems, se hicieron las modificaciones pertinentes en la redacción de estos y se determinó la prueba piloto realizando varias consultas a un total de 90 (45 mujeres y 45 varones) alumnos distribuidos en tres grupos de 30 cada uno, uno de Primera Etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, otro de

Segunda Etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria y otro de Bachillerato, con edades comprendidas entre 12 y 18 años.

En la segunda fase en la que se hicieron los estudios exploratorios y se determinó el rango final de la muestra, participaron 754 alumnos (344 mujeres y 410 varones) con edades comprendidas entre 12 y 18 años, estudiantes de Educación Secundaria (de 1º hasta 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato).

Finalmente, en la tercera fase, el IS-A fue administrado a una muestra de 2570 participantes, (1287 mujeres y 1283 varones), con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, estudiantes de Educación Secundaria, (3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato), alumnos todos de 13 centros educativos, de ocho comunidades autónomas de España, que colaboraron en el estudio, siendo estos centros de distinta procedencia: religiosos privado-concertados, laicos, privados, públicos y privados concertados.

Para obtener los datos sobre la fiabilidad Test-retest de la prueba, el Inventario de Sugestionabilidad IS-A fue nuevamente administrado a una muestra más reducida de 221 participantes (85 mujeres y 136 varones), alumnos todos del Colegio Montserrat, de enseñanza privada-concertada, de Madrid.

Los principales resultados presentaron los datos psicométricos del Inventario de Sugestionabilidad IS-A, que después de los pertinentes análisis factoriales ofrecieron una medida general de la sugestionabilidad y cuatro sub-escalas: F1: Influenciabilidad (IN), F2: Fantaseo (F), F3: Absorción (A), F4: Implicación Emocional (IE). Como datos esenciales encontramos que la adaptación del Inventario de Sugestionabilidad IS-A ha presentado una estructura diferente a la del Inventario de Sugestionabilidad IS para adultos. La fiabilidad test-retest ha mostrado ser estable en el tiempo, y se ha encontrado una alta consistencia interna. Respecto al género, existen diferencias significativas en la dirección en que las mujeres han mostrado valores medios más elevados que los varones en cuanto al nivel general de sugestionabilidad (IS-A-Total). Por los datos obtenidos podemos decir que, al igual que los adultos, los adolescentes altamente sugestionables se dejan llevar por la imaginación, les gusta fantasear a cerca de lo que les ocurre o pudiese ocurrirles, focalizan bien su atención y tienen buena capacidad para abstraerse con sus pensamientos o sensaciones, se implican emocionalmente en las experiencias que tienen y dejan que los demás influyan en ellos más de lo conveniente (González-Ordi y Miguel Tobal, 1999).

Los resultados obtenidos en esta tesis han indicado que el Inventario de Sugestionabilidad IS-A es un instrumento adecuado para medir el nivel de sugestionabilidad de los adolescentes, pero también indican la necesidad de seguir mejorando el instrumento construido, necesidad que planteamos a consecuencia de las limitaciones encontradas en él como se señala en la discusión de este estudio en la presente tesis.

En consecuencia quedan también abiertas futuras líneas de investigación sobre la posible relación de la sugestionabilidad con otros temas de gran preocupación en el ámbito escolar como el acoso, los problemas de aprendizaje de origen emocional y algunos otros más estudiados como la ansiedad en población escolar. Por último haremos alusión a una propuesta que consideramos puede ser de gran utilidad, sobre el uso constructivo y guiado de la sugestionabilidad de los sujetos, en sentido positivo, para reconducir la propia sugestionabilidad negativa que paraliza los procesos de aprendizaje de los alumnos basados en creencias de identidad negativas. Se trata de un área necesitada de investigación para abordar la capacidad de la autosugestión como motor que mantenga la motivación en el aprendizaje y los logros competenciales de los alumnos.

## Abstract

In the interest of opening further lines of research for the benefit of teaching and learning process, improving school performance, and therefore, the acquisition of skills by pupils and to the insistent demand by the European Council development of key competencies, that does not see improving results in our education system, we have initiated a new line of work. In relation to this, we have identified the suggestibility of children as a feature that has not been explored in this field and yet, in light of some research conducted by the University of Girona in relation to the learning problems of emotional origin and the intervention through indirect communication, offers interesting and new ways of working in the search for solutions in that case. Noting the evidence provided by these studies we decided to continue in that direction in the area of investigating suggestibility. In this sense a first step to have an instrument for assessing the suggestibility of adolescents was necessary because we have focused on the stage of secondary education, it was necessary to build on an already designed and tested tool in another population range, and that could measure the suggestibility detached from reviews concerning the field of hypnosis. The only available tool found that had these features was the Inventory Suggestibility IS (González-Ordi and Miguel Tobal, 1999).

The objective of this research was to develop and validate the Inventory Suggestibility IS-A to measure the rate of suggestibility of the adolescent population in spanish samples from the IS Suggestibility Inventory (González-Ordi and Miguel Tobal, 1999) of the adult population.

To this end several groups of subjects were set up, divided into three phases of differentiated work to develop the full report: The first one was to the construction of the Inventory Suggestibility IS-A, following the model of the Inventory Suggestibility IS (González-Ordi and Miguel Tobal, 1999); The second one was to explore the suitability of population range; The third one was to analyze the internal structure of IS-A.

In the first phase, to verify the understanding of the meaning of the items, the appropriate modifications to the wording of these were made and the pilot test was determined by making several enquires to a total of 90 (45 females and 45 males) students divided into three groups of 30 each, one of First Stage of Secondary Education, another from the Compulsory Secondary Education Stage and another from the Bachelor Stage aged between 12 and 18 years.

In the second phase in which exploratory studies were made and the final range of the sample was determined, 754 students (344 women and 410 men) aged between 12 and 18 years, students of Secondary Education (1st part up 4th ESO and 1st and 2nd year from Bachelor Stage).

Finally, in the third phase, the IS-A was administered to a sample of 2570 participants (1287 women and 1283 men), aged between 14 and 18 years, Secondary school students (3rd and 4th from ESO and 1st and 2nd year from Bachelor Stage) all students from 13 schools, from eight regions of Spain, who collaborated in the study , being these centers from different background: religious private - arranged, secular, private, public and subsidized private.

For the data on the Test-retest reliability of the demonstration, the inventory of Suggestibility IS-A was again administered to a smaller sample of 221 participants (85 women and 136 men), all of them students of the Montserrat College, teaching private- concerted, from Madrid.

The main results presented psychometric Inventory data Suggestibility IS-A, which after the relevant factor analyzes were offered a general measure of suggestibility and four subscales: F1: impressionability (IN), F2: fantasize (F), F3 Absorption (A), F4: Emotional Involvement (EI). As essential database it was revealed that adaptation Inventory Suggestibility IS-A has presented a different Suggestibility Inventory int the adult IS structure. The test-retest reliability has been shown to be stable over time, and found high internal consistency. Regarding gender,

there are significant differences in the direction in which women showed higher average values than men in the general level of suggestibility (IS-A-Total). From the data obtained, we can say that, like adults, highly suggestible adolescents are driven by imagination, like fantasizing about what happens or could happen, focusing well their attention and have a good capacity to block out with their thoughts or feelings, they are emotionally involved in the experiences they have and let others influence them much more than it was desirable (González-Ordi and Miguel Tobal, 1999).

The results obtained in this thesis have indicated that the inventory Suggestibility IS-A is a suitable instrument for measuring the level of suggestibility of adolescents, but also indicate the need to further improve the built instrument, so the need we raised as a result of the limitations found in it as noted in the discussion of this study in this thesis.

Consequently it also remains open for further research on the possible link of suggestibility with other issues of great concern in the school environment as bullying, learning problems of emotional origin and many other more studied in the school population, as anxiety. Finally we mention a proposal that we believe can be very useful, the constructive use of guided and suggestibility of subjects, in a positive sense, to remedy the negative suggestibility paralyzing own learning processes of students based on beliefs of negative identity. It is an area that has a need of research to address the ability of auto-suggestion as a tool to maintain the motivation to keep on learning and student achievement of competence.

It is an area of research needed to address the ability of auto engine as motivation to keep on learning and the competent achievement's of students.



## Introducción

La sociedad del conocimiento requiere personas con habilidades y competencias acordes a las nuevas exigencias emergidas en nuestro siglo. Siendo las personas el principal activo de Europa, las competencias clave se presentan como la llave de acceso para superar el reto que la globalización y la economía basada en el conocimiento representan, por lo que la necesidad de invertir en capital humano trae consigo la necesidad de asegurarse que nuestros alumnos adquieran dichas cualificaciones para hacer posible el crecimiento, la innovación, la competitividad y el empleo, dentro del marco de la sociedad europea.

Las preguntas que nos planteamos son las siguientes: ¿Qué puede hacer el docente cuando el alumno no desarrolla esas competencias?, ¿Qué se puede aportar desde del ámbito educativo para ayudar al alumno a convertirse en un ser competente?, ¿Cuál de todas las variables que intervienen en el fracaso no ha sido abordada todavía en esa búsqueda de soluciones que se llevan estudiando sin éxito tantos años?, ¿En qué apartado de las dificultades o problemas de aprendizaje queda un terreno virgen por explorar?

Si no logramos hacer de nuestros alumnos seres competentes, desafortunadamente estamos causando un perjuicio en cadena, no sólo por el propio individuo que no logra su inserción en la sociedad, sino porque la sociedad en sí no logra los fines que persigue y el estado no alcanza los niveles necesarios para poder competir con otros países.

Los últimos datos sobre fracaso escolar están en el 30 %. Estas cifras hacen que nuestro sistema educativo se encuentre ocupando el tercer puesto por la cola dentro de la Comunidad Europea. Las recomendaciones para que estos resultados cambien han sido, desde comienzos del siglo XXI, numerosas e insistentes, pero aun así no conseguimos rebajar esta cifra. La Comisión Europea ha alertado sobre la necesidad de poner remedio a esta situación. Es necesario que nuestros alumnos sean competentes para la vida, eso significa que aquello que aprenden lo puedan trasladar a la vida cotidiana para resolver cualquier situación, en definitiva ser competente significa ser capaz de afrontar la vida, con todo lo que esto conlleva, no sólo en el plano personal sino en el ámbito laboral que es donde el capital humano del que consta el estado, le concede valor y a su vez competencia ante otros estados.

Está claro que detectamos las dificultades de nuestros alumnos y que intentamos poner remedio, pero no conseguimos encontrar soluciones. Durante muchos años los profesionales de la educación no han podido hacer más que sacar a sus alumnos del aula para que pasen

determinadas horas con los especialistas del Departamento de Orientación de los centros, o tener personal de apoyo en el aula para atenderles en determinadas circunstancias, pero hay cuatro cosas que no se hacen:

- Diferenciar los problemas de aprendizaje de origen cognitivo, de los problemas de aprendizaje de origen emocional, simplemente hay alumnos con problemas de aprendizaje.
- Tener programas de intervención para ayudar a los alumnos con problemas de aprendizaje de origen emocional, simplemente el orientador y el tutor o tutora hablan con ellos y con los padres, y se les asignan clases de refuerzo.
- Tener programas preventivos que ahorrarían mucho tiempo, dinero y coste emocional, tanto a padres como a alumnos. Hay alumnos que pierden oportunidades de examinarse o de promocionar, porque no han sabido controlar la ansiedad, manejar un duelo, gestionar una separación de sus padres, o un fracaso determinado, sin embargo, nuevamente lo que se hace, y se hace a posteriori, es hablar con ellos y con los padres y asignarles clases de refuerzo.
- Dotar al profesorado de herramientas, que intervengan sobre la emoción, y que puedan incluir en su proceso de enseñanza para mejorar el rendimiento de sus alumnos, tanto de los que tienen problemas de aprendizaje de origen emocional como de los que no los tienen pero pueden rendir más, sin añadir una asignatura nueva con contenidos de Inteligencia Emocional. Si un profesor sabe poner a sus alumnos en un estado óptimo para el aprendizaje va a sacarle mucho más rendimiento a la clase que si pasa la hora intentando hacerles callar. Lo que se hace es dotarles de otro tipo de herramientas, pizarras digitales, ordenadores personales en el aula, personal cualificado en temas diversos y recursos que evidentemente son necesarios también, pero siempre nos quedamos lejos de su emoción dañada y en consecuencia de la dificultad de aprendizaje ocasionada por ello.

Todos los estudios que se han hecho para constatar el efecto de programas de desarrollo de Inteligencia Emocional nos explican que son buenos y necesarios y que los alumnos mejoran en su rendimiento y en su autoconcepto y por consiguiente en sus competencias.

Como consecuencia de una mayor conciencia de esta necesidad han existido diversas iniciativas en algunos centros educativos y un auge de la investigación en éste área introduciendo programas de Educación Emocional y desarrollo de la Inteligencia emocional. Aunque estos programas han adquirido reconocimiento y siguen vigentes y en aumento el

problema real es que esta asignatura no tiene cabida en el currículo de nuestro actual sistema educativo, aunque sí pueda plantearse como una formación extracurricular y voluntaria o incluirse en el currículo de centros privados y de niveles educativos inferiores; educación infantil o primaria. Sin embargo nuestros alumnos adolescentes, que constituyen un núcleo de población vulnerable y por ello son los más necesitados, como explicaremos en el segundo capítulo, tienen pocas posibilidades dentro de su apretado currículo educativo de recibir una formación, si quiera unos recursos que pueda utilizar para mejorar sus competencias.

Cuando se estudian las variables que intervienen en el fracaso escolar se puede observar rápidamente que es una cuestión multidimensional (Fernández y Rodríguez, 2008), y que en aras de superarlo se ha intentado intervenir sobre cada una de sus áreas, pero hay una que sólo se atiende de una forma parcial y superficial. Cuando un colegio está deficiente de instalaciones, se mejoran y esas mejoras se hacen de dentro hacia afuera, desde su estructura hasta su fachada externa, cuando un alumno está coqueteando con las drogas, o es disruptivo, acosado tiene problemas de aprendizaje de origen emocional o simplemente hace llamadas de atención porque su autoestima está dañada, se apela a su razón para que comprenda lo que es bueno o lo que debe hacer, o se le ponen clases de refuerzo de las materias instrumentales básicas.

El primer fallo es que la emoción no se gestiona reflexionando, el segundo es que creemos que eso es papel de la familia, el tercero es que para compensarlo multiplicamos sus tareas.

Los sujetos con alto nivel de implicación emocional son sujetos sugestionables como veremos después en el desarrollo de esta tesis, por lo que nos hemos planteado que tal vez sea ese uno de los terrenos vírgenes por explorar. Es nuestro deseo, en una futura línea de investigación, explorar la posibilidad de utilizar su sugestionabilidad para reconducir sus estados. Para ello sería necesario primero medir la sugestionabilidad de la población adolescente, para lo que hemos adaptado un instrumento ya existente, a un rango de esta población, el que está comprendido en la etapa de Educación Secundaria. Posteriormente sería interesante estudiar la posibilidad de diseñar programas para utilizar la sugestionabilidad en su propio beneficio y para transformar creencias de identidad negativas que paralizan el proceso de aprendizaje, como explicaremos en el capítulo 3 de la presente tesis, haciéndoles sentir válidos, capaces y autónomos, en la intención de que estos programas no se conviertan en una asignatura añadida para la que no hay espacio en el actual sistema educativo, sino incluyéndolo en el propio desarrollo de una asignatura cualquiera del currículo actual, o lo que es lo mismo, capacitando al profesor para intervenir en el aula.

El uso de programas para trabajar con la sugestionabilidad de los adolescentes, requiere de estudios específicos que avalen su uso y correcta evaluación, más aun cuando son escasos los instrumentos de medida que permiten evaluar la sugestionabilidad como constructo fuera del ámbito de la susceptibilidad hipnótica, al que se ha encontrado ligado históricamente. La presente tesis pretende precisamente abordar la utilidad, en muestras españolas, de una herramienta diseñada para medir el índice total de sugestionabilidad y sus cuatro sub-escalas (Influenciabilidad, Fantaseo, Absorción e Implicación emocional), el Inventario de Sugestionabilidad (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999). Esta herramienta ha sido probada con población adulta mostrando ser un instrumento de evaluación rápido, sencillo y fácilmente aplicable a diferentes contextos de la evaluación psicológica.

Es un importante reto superar los prejuicios que existen en torno al concepto de la sugestionabilidad, parece poco ético para determinados sectores hablar de utilizar la sugestionabilidad de un adolescente en su propio beneficio, mientras no alarma que los adolescentes se encuentren excesivamente expuestos a sugestionaciones negativas e inadecuadas para el correcto desarrollo de su aprendizaje. Los programas de intervención que apuntan en la dirección de servirse de la sugestionabilidad para recuperar estados óptimos para el aprendizaje de los alumnos son escasos y por otro lado la educación tiene un importante reto que afrontar si ha de hacer de sus alumnos individuos competentes sin educar su autopercepción, (sentirse competente, saberse capaz de adquirir competencias), y sin intervenir para dotarles de recursos que gestionen su mundo emocional, más aún cuando la experiencia docente demuestra que educar de este modo es prácticamente imposible. Por otro lado utilizar la sugestionabilidad como un canal para las fortalezas y no como una característica de debilidad, haría posible un cambio de paradigma como el que se ha dado en la visión de concepto de la adolescencia o de la propia medicina, al pasar a ser un momento vital que ofrece grandes oportunidades, en vez de una etapa “horribilis”, o al contemplar la patología desde la falta de salud y no desde la enfermedad en sí.

El objetivo de esta tesis es, por lo tanto, el de construir una herramienta para evaluar la sugestionabilidad de los adolescentes en un contexto normal, y aplicarla a la población escolar de la etapa de Educación Secundaria.

Para la elaboración de esta tesis doctoral se ha dividido el trabajo en dos grandes apartados: el primero, centrado en el marco teórico; el segundo, dedicado a la investigación empírica.

El marco teórico, se divide a su vez en tres bloques. En el primer capítulo, sobre las *competencias clave*, se hace una revisión desde su aparición hasta la razón de su imprescindibilidad presentando su conceptualización, las exigencias de la Comunidad Europea y los indicadores que muestran un problema no resuelto. Los intentos de mejorar esta situación, los proyectos que avalan mejoras y las propuestas que planteamos presentan a las competencias clave como marco que justifica el objetivo de esta investigación. En el segundo capítulo, sobre la etapa de la *Educación Secundaria*, se trata de sintetizar las características de la etapa intermedia, entre la elemental y la universitaria, a lo largo de su evolución histórica, y las características de los alumnos que se encuentran en esta ella, presentando la Educación Secundaria y la adolescencia como medio en el que se sumerge esta investigación. En el tercer capítulo, sobre la *sugestionabilidad*, se presenta una característica de la personalidad del individuo como posible herramienta de trabajo, vehículo o canal, para la mejora de la autopercepción del individuo sobre su valía y su capacidad, para mejorar su rendimiento académico y su desarrollo competencial, así como las evidencias empíricas disponibles sobre ello en este campo.

En el segundo apartado, dedicado a la investigación empírica, se encuentra el estudio empírico, Adaptación y validación del Inventario de Sugestionabilidad IS-A para adolescentes a partir del Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999), su estructura factorial, fiabilidad y consistencia interna, y los resultados sobre su administración en 13 colegios de 8 comunidades autónomas de España para evaluar el nivel de sugestionabilidad de los adolescentes.

A partir de los datos que se obtengan se pretende dar utilidad a este instrumento en el ámbito académico en la intención de encontrar recursos para la mejora y el desarrollo de las competencias clave.

## **PARTE I**

# **MARCO TEÓRICO**

# 1. Delimitación conceptual de competencia

## 1.1. Las Competencias Clave

En la legislación educativa, la denominación “cualificaciones básicas” proviene de finales del siglo XX, aunque el origen de su significado se remonta al artículo 366 de la Constitución Española de 1812 en lo relativo a las escuelas de primeras letras “en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar”, referido a los conocimientos mínimos de lectura, escritura y aritmética elemental. Sin embargo en el nuevo milenio y ante la globalización y el desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento, se hizo necesaria la incorporación de cualificaciones básicas que atendieran aspectos emergentes en la última década del siglo XX. El Consejo Europeo de Lisboa (23 y 24 de marzo de 2000), reconoció el reto que la globalización y la economía basada en el conocimiento suponía para Europa, subrayando que su principal activo eran las personas por lo que era necesario invertir en capital humano, y solicitó la inclusión de las nuevas cualificaciones básicas que el aprendizaje de estas personas, a lo largo de todo su ciclo vital, debía proporcionar para responder a este reto en una sociedad del conocimiento: cualificaciones en materia de tecnología de la información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización. De este modo se podría eliminar el desfase entre los niveles de formación exigidos por los nuevos puestos de trabajo y los alcanzados por la mano de obra europea.

Desde ese momento, estas conclusiones se reafirmaron periódicamente en los Consejos Europeos de Bruselas (20 y 21 de marzo de 2003; 22 y 23 de marzo de 2005) y en el Relanzamiento de la Estrategia de Lisboa (2005), justificándose, desde entonces y hasta el momento actual, la necesidad del desarrollo de las cualificaciones básicas y el aprendizaje permanente año tras año, en los sucesivos Consejos, en la Estrategia de Europa 2020 (Comisión Europea, marzo, 2010), y en la evaluación intermedia de la Estrategia Europa 2020 del Consejo Europeo (diciembre, 2014).

Estos dos nuevos conceptos, “cualificaciones básicas” y “aprendizaje permanente”, surgieron como los cimientos de la educación para el nuevo milenio. Aunque estos conceptos ya habían aparecido en anteriores informes sobre educación, lo cierto es que adquieren relevancia a partir del Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI (Delors, 1994), que los presenta como las llaves de acceso para el nuevo siglo, y con los que responde a los cambios derivados de los avances de la ciencia y las nuevas formas de la actividad económica y social basadas en el conocimiento.

De un lado, el concepto de aprendizaje permanente, o educación a lo largo de toda la vida, es un elemento clave de esta nueva etapa que ha estado presente a lo largo de la historia. Sus antecedentes se remontan a la idea platónica de “educación”, manifestada en sus obras escritas en el siglo IV a. C., *La República* y *Las Leyes* (2004 versión), y se ha reflejado después en obras como la *Didáctica Magna* (1632) de Comenius, al hablar de crear “escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente” (Comenius, 1986, p. 82), en las *Memorias sobre la instrucción pública* (1791) y el *Esbozo para un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano* (1794), del marqués de Condorcet, en los que se habla del concepto de instrucción como un proceso que debe abarcar todo el ciclo vital y lo identifica con el concepto de progreso y evolución de la especie humana (Condorcet, 1980), en el *Informe Final del Comité para la educación de adultos* del Ministerio de Reconstrucción Inglés (1919), y en consecutivas Conferencias Internacionales de la UNESCO, de la segunda mitad del siglo XX, hasta el *Informe Delors* (1994). A principios del nuevo milenio este concepto continúa estando presente en los *Consejos Europeos de Lisboa* (22 y 23 de marzo de 2000) y *Estocolmo* (23 y 24 de marzo de 2001), y conduce a la noción de sociedad educativa o sociedad del conocimiento. En la Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 se insistió que este aprendizaje permanente debía comenzar en la edad preescolar y seguir más allá de la edad de jubilación.

En el Preámbulo del Texto Consolidado de la LOE-LOMCE (2013), se explica lo que es necesario para que se dé el aprendizaje permanente:

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos. (Texto consolidado LOE-LOMCE, 2013, p. 5)

Por otro lado, el concepto de cualificaciones básicas, también referido posteriormente como competencias básicas o competencias clave, es un concepto que se popularizó en el ámbito de la formación de docentes en EEUU, durante los años 70, y que viene también del área de las cualificaciones profesionales en los países industrializados durante los años 80, emergiendo como elemento de debate “sobre la necesidad de mejorar la relación del sistema educativo con el productivo, en orden a impulsar una adecuada formación de la mano de obra” CIDEA (1999). En el ámbito docente este concepto toma cuerpo a partir de la noción de los cuatro pilares de la educación que propugna el *Informe Delors* (1994): Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a vivir juntos; Aprender a ser.



Los procesos de transformación centrados en los diversos usos de las tecnologías de la información y la comunicación han alterado de manera sustancial las condiciones del proceso de la información y la construcción del conocimiento de la sociedad actual, dando paso a la llamada sociedad del conocimiento, que requiere personas con habilidades y competencias acordes las nuevas exigencias y esto conlleva la demanda de cambios en los sistemas educativos. Los Consejos Europeos de Estocolmo (23 y 24 de marzo de 2001) y de Barcelona (15 y 16 de marzo de 2002), establecieron un programa de trabajo llamado “Educación y Formación 2010” que se debía cumplir desde ese momento hasta el 2010, con el fin de facilitar la reforma educativa necesaria de manera paulatina y progresiva, y también adoptaron los futuros objetivos específicos de los sistemas de educación y formación europeos, entre ellos el desarrollo de capacidades para la sociedad del conocimiento.

El grupo de trabajo prefirió utilizar el término “competencia” al de “cualificación”, para referirse a una combinación de conocimiento, capacidades y actitudes, y el término de “competencia clave” para definir las competencias necesarias para todo ello. Así se recoge el concepto de “capacidades básicas” pero no se limita sólo a ellas.

Ambos conceptos, el de “aprendizaje permanente” y el de “competencias básicas”, están estrechamente relacionados ya que el concepto de competencia básica tiene que ver con la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, y tiene gran relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida, como expresa el Informe español PISA 2009 para la evaluación internacional de los alumnos (2010).

En La Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente se determinó el carácter prioritario de proporcionar “las nuevas competencias básicas” que se debían tener en cuenta para cualificar al alumnado. Posteriormente, en mayo de 2003, el Consejo demostró su compromiso con una mejora del rendimiento medio europeo adoptando los “puntos de referencia” europeos, como por ejemplo: capacidades de lectura, abandono escolar, etc..., que estaban estrechamente ligados al desarrollo de las competencias.

Sin embargo, en 2004, el Comunicado de Maastricht sobre educación y formación profesionales declaró que la mano de obra europea estaba poco cualificada para desempeñar los requisitos que los nuevos puestos de trabajo iban a exigir de ahí hasta 2010, por lo que existía un desfase entre ambos niveles de formación. En consecuencia se decidió reforzar la cooperación para modernizar los sistemas de enseñanza y formación profesional, para ofrecer a los europeos las cualificaciones y competencias que necesitaban para integrarse de manera

total a la sociedad del conocimiento emergente, contribuyendo a favorecer mejores y más numerosos empleos mejorando así la competitividad de la economía europea.

Mientras los Estados miembros de la Unión Europea buscaban el modo de abordar la creciente diversidad social y cultural, el informe conjunto que el Consejo y la Comisión europeos adoptaron en marzo de 2004 volvió a insistir en la necesidad de garantizar que se dotase a todos los ciudadanos de las competencias necesarias en materia de aprendizaje permanente y sugirió el desarrollo de referencias y principios europeos comunes dando prioridad al marco de competencias clave. Sin embargo el informe de la Comisión, en marzo de 2005, sobre los progresos llevados a cabo, en base a los objetivos trazados en el programa de Educación y Formación 2010, puso en evidencia las lagunas y retrasos ante los desafíos a los que había que hacer frente y el carácter incompleto de las reformas, constatando que al ritmo que iban no se iban a alcanzar los niveles de referencia adoptados para 2010, a pesar de que en algunos aspectos como la reducción del abandono escolar se había observado algún pequeño avance, por lo que había que reactivar la Estrategia de Lisboa “apostando, sobre todo, por el conocimiento, la innovación y la valorización del capital humano.” (Consejo de Bruselas, 22 y 23 de marzo de 2005, p. 2).

Las directrices aprobadas por el Consejo Europeo de junio de 2005, recogieron la necesidad reiterada de dotar a los jóvenes de las competencias clave necesarias y de mejorar su nivel educativo, en particular instaban a adaptar los sistemas de educación y formación para responder a los nuevos requisitos en materia de competencias mediante una precisa determinación de las necesidades profesionales y las competencias clave en el contexto de los programas de reforma de los Estados miembros.

De este modo la Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente de noviembre de 2005 planteó como uno de sus objetivos “determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la cohesión social y la empleabilidad en una sociedad del conocimiento” (Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005, p. 3). En el Anexo de esta Propuesta de Recomendación titulado “Competencias clave para el aprendizaje permanente-un marco de referencia europeo”, se presenta el marco en el que se determinan las ocho Competencias Clave, concretando que son: 1. Comunicación en la lengua materna; 2. Comunicación en lenguas extranjeras; 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. Competencia digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica; 7. Espíritu de empresa, y 8. Expresión cultural. Además se concreta también la definición de competencia clave:

...las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente. (Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005, p. 14)

Por otro lado incide en que hay una serie de temas que son aplicables a todo el marco y que intervienen en las ocho competencias clave: “el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos” (Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005, p. 14)

La Ley Orgánica de Enseñanza, fue aprobada definitivamente por el Parlamento el 6 de abril de 2006 y modificó y unificó las anteriores leyes referidas a la educación, derogándolas a excepción de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, que la mantuvo reformada. Esta disposición derogatoria única (Ley Orgánica de Enseñanza, 2006, p.17204), afectó a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 (LGE), a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), a la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes de 1995 (LOPEG) y a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE).

En el Capítulo I del Título Preliminar de la LOE (2006) se especifica que entre los fines hacia los que la consecución del sistema educativo español se orienta se encuentra “El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor” (Ley Orgánica de Enseñanza, 2006, p.17165), y en el Anexo I del Real Decreto del 7 de diciembre de 2006 se fijan las ocho Competencias Básicas, comunes a toda la enseñanza obligatoria, establecidas para mejorar el currículo de los centros educativos y poder proporcionar al alumno la posibilidad de convertirse en un individuo competente. Estas competencias establecidas en el Real Decreto (7 diciembre de 2006, p.430587) son: 1. Competencia en comunicación lingüística; 2. Competencia matemática; 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; 4. Tratamiento de la información y

competencia digital; 5. Competencia social y ciudadana; 6. Competencia cultural y artística; 7. Competencia para aprender a aprender; 8. Autonomía e iniciativa personal.

Se puede observar, que aunque siguen siendo ocho, algunas de estas competencias han cambiado su denominación con respecto a las competencias establecidas en el Anexo de la Propuesta de la Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005.

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente expresó que dicha Recomendación debía contribuir a garantizar que los sistemas de educación y formación pusieran a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para el desarrollo de una educación y formación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea, desarrollando las competencias clave que les preparasen para la vida adulta, y que constituyesen una base para el aprendizaje complementario y la vida laboral. La Recomendación también debía proporcionar un marco de referencia común a escala europea sobre las competencias clave destinado a los responsables de la educación y la formación, entre otros, para facilitar las reformas nacionales y el intercambio de información entre los Estados miembros y la Comisión, con vistas a alcanzar los niveles de referencia europeos acordados para el 2010. Según esto, en el Anexo a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (18 de diciembre de 2006, p. 13) se reitera la definición de competencias clave que se dio en la Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005, aludiendo a que su importancia radica en que cada una de ellas puede contribuir a la sociedad del conocimiento, y estableciendo de nuevo el marco de referencia de las ocho competencias clave. En él se especifica que son: 1. Comunicación en la lengua materna; 2. Comunicación en lenguas extranjeras; 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 4. Competencia digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competencias sociales y cívicas; 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; 8. Conciencia y expresión culturales. Observamos que aunque las tres últimas competencias se enuncian de forma ligeramente diferente a la denominación que se establece en la Propuesta de la Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005, las ocho hacen referencia a los mismos conceptos. Sin embargo, respecto a las competencias básicas establecidas en la LOE, la mayoría difieren en su denominación.

El Ministerio de Educación y Ciencia determinó entonces que nuestro sistema educativo debía girar en torno a las competencias establecidas en la LOE y por ello todos los centros educativos debían elaborar su enfoque y diseñar su estrategia para que a lo largo de los años de escolarización hasta finalizar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, desde los 3 a los 16, trece

años de su vida, sus alumnos y alumnas se convirtieran en personas competentes, “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades.” (Ley Orgánica de Educación, 2006, p. 17159). Para ello, resalta la ley, hace falta un esfuerzo compartido entre las familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y la sociedad en su conjunto, además del esfuerzo de los estudiantes, que debe ser fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, sin la cual es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de sus capacidades individuales.

Bolívar y Moya (2007) especifican que una competencia es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias), para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido. Desde este punto de vista la competencia representa un tipo de aprendizaje distinto a la conducta, el comportamiento, la habilidad o la capacidad. Estos tipos de aprendizaje son complementarios y mutuamente dependientes pero se manifiestan y se adquieren de forma diferente a través de experiencias educativas diversas.

Por lo tanto una competencia básica es la forma en la que cualquier persona utiliza estos recursos personales para colaborar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social. El conjunto de competencias básicas constituyen los aprendizajes imprescindibles para llevar a cabo una vida plena.

### **1.1.1. La función de las competencias emocionales en el marco de las Competencias Clave**

Ahondando en las competencias básicas de la LOE (Ley orgánica de Educación, 2006) descubrimos en cuatro de ellas el intento de reflejar la importancia de que los alumnos adquieran actitudes de autonomía emocional para poder desarrollar dichas competencias.

Durante la primera década del nuevo milenio se implantaron algunos programas, tanto en el ámbito nacional como internacional, que apostaron por la educación emocional y social, según nos muestra el análisis internacional del Informe sobre Educación Emocional y Social de la Fundación Marcelino Botín, Clouder (2008). En Inglaterra, el gobierno promovió la iniciativa del programa SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje), que aplicaron de forma voluntaria el 60% de los centros de enseñanza primaria y el 15% de enseñanza secundaria; En EEUU, la fundación CASEL implementó programas de aprendizaje social y emocional SEL (Social

and Emotional Learning), en el estado de Illinois, en Alaska y en New York; En Alemania, aunque con enfoques y culturas pedagógicas diferentes, muchas escuelas presentaron distintos modelos de trabajo en el marco de la educación emocional y social; En Suecia, aunque los programas especiales para la adquisición de destrezas emocionales y sociales se asocian a programas para prevención e intervención en acoso escolar, se utilizaron programas de educación emocional y social en diferentes escuelas del país; En España las iniciativas, durante esta década, se centraron en los programas de la Fundación Marcelino Botín en Cantabria, con el proyecto “Educación Responsable”, en el que se implicaron 80 colegios, y en Guipúzcoa, con un programa para el aprendizaje emocional y social aplicado en diferentes contextos y en el que participaron 106 centros educativos. Por otro lado en Cataluña, el movimiento GROU (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica), coordinado por D. Rafael Bisquerra, cuya línea principal de investigación era la educación emocional, llevó a cabo un proyecto que se centró en la formación de profesorado en Educación Emocional, y en Andalucía se llevó adelante el proyecto INTEMO, programa dirigido a adolescentes de Institutos de Secundaria de Málaga, que pretendió estudiar la incidencia del desarrollo de habilidades emocionales sobre el consumo de drogas. Posteriormente y hasta la actualidad, proliferaron otros proyectos para el desarrollo de la inteligencia emocional en distintas Comunidades Autónomas de España, como por ejemplo en la Comunidad Autónoma de Canarias, en cuyos centros escolares públicos y a partir del presente curso 2014-15, se está impartiendo en sus aulas la asignatura de Educación Emocional y para la Creatividad, embarcados en un proyecto llamado EMOCREA, como un proceso continuo y permanente que debe estar presente durante todo el proceso educativo de sus alumnos, desde educación infantil hasta bachillerato.

A pesar de que las conclusiones sobre estas iniciativas mostraron una repercusión positiva en el desarrollo personal del alumnado y en su rendimiento académico, todavía nuestro sistema educativo no consideraba la competencia emocional como un objetivo primario que pudiera mejorar su proceso de aprendizaje y facilitara la adquisición de las demás competencias, aun cuando todos los docentes empezaban a constatar que sin la adquisición de la competencia emocional, todas las demás alcanzaban difícilmente sus objetivos.

Mientras la LOE se aplicaba en el sistema educativo español, los logros del programa de trabajo “Educación y formación 2010”, (Consejo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002), al ser insuficientes y no alcanzar los objetivos planteados, dieron paso al programa de trabajo “Educación y formación 2020” establecido, como marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, en las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009, y cuyo objetivo era responder a los retos pendientes, no alcanzados en el periodo

anterior, para crear una Europa basada en el conocimiento y hacer del aprendizaje permanente una realidad para todos. Uno de los cuatro objetivos de este marco estratégico consiste en “Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación” y expresa que todos los niveles de educación y formación deben ser más atractivos y eficientes, haciendo hincapié, nuevamente, en que la totalidad de los ciudadanos debe adquirir competencias clave.

En la Comunicación de la Comisión Europea de marzo de 2010, se crea la Estrategia Europa 2020, cuyo propósito es demostrar que “Europa es capaz de alcanzar un crecimiento inclusivo, sostenible e inteligente, de encontrar el modo de crear nuevos puestos de trabajo y de ofrecer una orientación a nuestras sociedades” (Comisión Europea, marzo, 2010, p.2) para salir con éxito de la crisis, estableciendo una agenda para las nuevas calificaciones y empleos y revelando, respecto al ámbito de educación, formación y aprendizaje a lo largo de toda la vida, que:

La cuarta parte de los alumnos leen con dificultad, uno de cada siete jóvenes abandona la enseñanza y la formación prematuramente. Alrededor del 50 % alcanzan un nivel de cualificaciones medias, pero a menudo no adaptadas a las necesidades del mercado laboral. Menos de una de cada tres personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario, en comparación con un 40 % en Estados Unidos y más del 50 % en Japón. Según el índice de Shangai, solo dos universidades europeas se encuentran entre las 20 mejores del mundo. (Comisión Europea, marzo, 2020, p.15)

En el anexo I de la Comunicación se establece como objetivo en educación la iniciativa Juventud en movimiento que consiste en “reforzar los resultados de los sistemas educativos y consolidar el atractivo internacional de la educación superior europea” (Comisión Europea, marzo, 2020, p.37), para facilitar la entrada de los jóvenes en el mercado de trabajo.

Sin embargo en el Informe conjunto de 2012 Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva del Consejo y de la Comisión Europea sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), se evaluó el progreso alcanzado en el último periodo 2009-2011 a nivel nacional, y se estableció un nuevo conjunto de prioridades para el siguiente periodo 2012-2014, incluidas las recomendaciones específicas para cada país emitidas por el Consejo en junio de 2011, ante la dificultad en alcanzar los objetivos planteados.

En este escenario se introduce la LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013), que nos conduce al momento actual en el que nuestro sistema educativo se encuentra regulado por dos leyes orgánicas, la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006) y la

LOMCE (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013), ya que la LOMCE modifica sin derogar a la LOE, de manera que actualmente conviven ambas. La LOMCE es la séptima reforma educativa en el periodo democrático y ha entrado en vigor durante el presente curso 2014-15. El plan de incorporación es paulatino, a lo largo de tres cursos, en los distintos niveles, en lo que a la ESO y el Bachillerato se refiere. El curso próximo (2015-16), se hará efectiva en 1º y 3º de la ESO y 1º de Bachillerato, y en el siguiente se verá terminado el proceso de incorporación de la LOMCE a nuestro sistema educativo, con su entrada en 2º y 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

Según expresa la propia ley, el principal impulso para afrontar esta reforma es “La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo” (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013, p. 97859). Así mismo expresa también que surge:

...de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años. Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales. (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013 p. 97862).

La LOMCE, en su modificación de la LOE, cambia la redacción de algunos párrafos e introduce otros nuevos. En lo que se refiere a las competencias vuelve al concepto de competencias clave y hace alusión a ellas como elemento que integra el currículo, redefiniéndolas como; “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, 2013, p. 97868). Finalmente, en el currículo de Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, p. 19) se conceptualizan las competencias “como un ‘saber hacer’ que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales.”, manteniendo el concepto que se dio de ellas en la Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005 y en la Recomendación del Parlamento y del Consejo de 18 de diciembre de 2006.



En el Anexo I de la Orden de Educación Cultura y Deporte (ECD/65/2015) se describen las competencias clave del Sistema Educativo Español actual. En su enumeración, las competencias básicas de la LOE (2006) se ven ligeramente modificadas; Ya no son ocho sino siete y vuelven otra vez a denominarse competencias clave como se expresaba en el Anexo a la Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (noviembre de 2005), y son: 1. Competencia lingüística; 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 3. Competencia digital; 4. Aprender a aprender; 5. Competencias sociales y cívicas; 6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; 7. Conciencia y expresiones culturales. Comprobamos que la denominación de las competencias es la misma que la que se establece en la Recomendación de diciembre de 2006, con la salvedad de que las dos primeras competencias de la Recomendación se recogen en la primera competencia de la LOMCE, por esa razón son siete y no ocho. Observamos también que las competencias clave de la LOMCE difieren de algunas de las competencias básicas de la LOE en su denominación.

La Comunicación de la Comisión Europea de marzo de 2014 sobre el Balance de la Estrategia Europa 2020 destaca que las razones que llevaron a adoptar la Estrategia Europa 2020 son igual de imperiosas en 2014 que en 2010, señalando que en materia de educación la Unión Europea está en vías de cumplir los objetivos aunque todavía queda bastante camino por recorrer. Unos meses después, en el informe de síntesis que la sesión del Consejo Europeo de diciembre de 2014 hizo sobre la evaluación intermedia de la Estrategia 2020, se insistió en la necesidad de una educación de calidad y el desarrollo de competencias para hacer posible el crecimiento, la innovación, la competitividad y el empleo. En dicha sesión los ministros de educación adoptaron unas Conclusiones sobre el emprendimiento en la educación y la formación señalando la importancia de reforzar los vínculos entre el sistema educativo y el mundo empresarial y subrayando que el emprendimiento exige el desarrollo de una serie de competencias que deben abordarse desde todos los niveles de la educación y la formación.

Es muy común escuchar en todos los foros de innovación educativa la necesidad de educar para que cuando nuestros alumnos y alumnas lleguen a las empresas puedan ser socialmente útiles. La Institución Futuro organizó en el mes de abril de 2014 la jornada Formando emprendedores para presentar las buenas prácticas e iniciativas que están en marcha en todo el mundo para entrenar las capacidades emprendedoras desde el ámbito educativo. Llama la atención que los entendidos en desarrollo empresarial pidan encarecidamente a los profesionales de la educación que desarrollen de manera efectiva las competencias emocionales a través de los medios que tengan a su alcance. Es evidente que en todos estos foros, los docentes tienen muy clara la máxima “sin emoción no hay aprendizaje”, por lo que muchos de

ellos acaban buscando cómo desarrollarla dentro de las programaciones escolares, a menudo, de manera aislada y sin demasiados apoyos.

En el III Congreso de Innovación Educativa ENAP, del 5 de Octubre, Rubio (2014), del equipo directivo de la consultoría de estrategia y operaciones Overlap, insistía en que es necesario advertir que la inteligencia emocional está íntimamente ligada a los procesos de formación y aprendizaje, explicando que dentro de estos procesos hay doce tendencias en aprendizaje que servirán al individuo para el conocimiento de un negocio u organización, a saber: La capacidad de encontrar y discriminar datos relevantes; La anticipación a las necesidades; La capacidad de liderar y perseguir un sueño; El crecimiento personal, disponer de un nivel de madurez para lograr los objetivos..., entre otras. Rubio explicaba que de las doce tendencias, ocho tienen que ver con la inteligencia emocional, e insistió en que si los estudiantes de hoy entran mañana a trabajar en una empresa van a acometer estas tendencias sin haber desarrollado su inteligencia emocional, porque no se incluyen las competencias emocionales en el currículo y porque nada ni nadie puede garantizar, hoy en día, que esto se haga.

La inteligencia emocional “se define como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular los estados emocionales propios y ajenos” (Salguero, Ruíz, Fernández-Berrocal y González-Ordi, 2008). Se ha estudiado sus efectos en el aula (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b), los métodos para su evaluación (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a) y su influencia sobre el ajuste emocional (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999). Se han encontrado evidencias empíricas sobre su influencia en los niveles de bienestar y ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal 2002), su relación con mayor empatía y mejor calidad en sus relaciones sociales y con puntuaciones elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002), y su relación con menor depresión y desesperanza (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). También se ha encontrado relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Pérez-Pérez y Castejón, 2006; Pérez-Pérez, 2013). Además los distintos estudios han mostrado que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003; Trinidad y Johnson, 2002).

Según Bisquerra (2013) el constructo de la inteligencia emocional, en el marco de las inteligencias múltiples, nos lleva al constructo de competencia emocional como factor esencial para la prevención y el desarrollo personal y social, y “el desarrollo de la competencia emocional,

considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional” (Bisquerra, 2013, p. 8). De este modo Bisquerra expresa que finalidad de la educación emocional es la mejora del bienestar personal y social:

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (...) El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. (Bisquerra, 2013, p. 7)

Desde el año 1995 en el que se investigó sobre los estados de ánimo negativos inducidos experimentalmente (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), hasta nuestros días en los que los últimos informes internacionales sobre inteligencia emocional, educación emocional, aprendizaje social y emocional, y competencias socioemocionales, indican que la educación emocional es recomendable para toda la sociedad. Han sido muchas las manifestaciones de los entendidos a favor de esta, encontrando personalidades como J. Heckman, Premio Nobel de Economía (2000), que ha asegurado que la educación emocional mejora la calidad y la productividad de los recursos humanos de los países, elevando así su potencial de riqueza (Pérez-González, 2012).

Según Bisquerra (2009) manejar las emociones de forma adecuada implica tener buenas estrategias de regulación emocional. Sin embargo no parece que hayamos encontrado la llave de acceso que nos conduzca a una regulación emocional efectiva y eficiente que se caracterice por su transversalidad (que podamos aplicar desde todas las áreas del conocimiento), su dinamismo (implicando un proceso de desarrollo a lo largo del tiempo, aumentando los niveles de desempeño), su carácter integral (que se extienda a todos los aspectos del ser humano) y que pueda intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial. De este modo llevamos quince años escuchando la demanda, desde los Consejos de la Unión Europea hasta los directivos de empresas, sobre la necesidad de educar alumnos y alumnas competentes para la sociedad que sigan motivados en su aprendizaje durante toda su vida, pero los informes sobre los avances en educación no indican que lo estamos consiguiendo, a pesar de las evidencias que concluyen sobre los beneficios de incidir sobre una de las piezas clave que parece activar o desactivar todo proceso de aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia emocional, recordando además que la Propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo de 10 de noviembre de 2005 ya explicaba que hay una serie de temas que intervienen en las ocho competencias clave, enumerando entre ellos la gestión constructiva de los sentimientos, reconociendo la LOE que si el alumnado no se encuentra en una actitud positiva de motivación y compromiso con la

propia formación es difícil desarrollar el resto de sus capacidades individuales, y siendo conscientes de que la propia LOE expresa que uno de sus fines es desarrollar en los alumnos y alumnas la capacidad para regular su propio aprendizaje.

Los avances en el estudio científico de la inteligencia emocional y en programas de prevención y desarrollo socioemocional han evolucionado a un ritmo asombroso durante los últimos veinte años y han generado una extensa literatura científica que sirve actualmente de base para diseñar, aplicar y evaluar programas de educación emocional con unas garantías de calidad y un rigor científico que no existían hace unos años. En base a ello partimos de la premisa de que está admitido por la comunidad científica que es necesario educar las emociones, pero ¿cómo podemos hacerlo si aunque existan programas para impartir la educación emocional, no existe espacio en nuestro sistema educativo para dicha asignatura? Antes de responder a esta pregunta analicemos cuales son realmente los beneficios de educar las emociones y desarrollar la inteligencia emocional.

### **1.1.2. La adquisición de las Competencias Clave**

Puesto que nuestro sistema educativo gira en torno a las competencias clave necesitamos saber qué factores han de darse para que los alumnos y alumnas adquieran esas competencias. Según Gea (2006) para que ellos y ellas adquieran todas estas competencias de forma efectiva, ha de producirse un buen rendimiento escolar, y para que esto se dé el alumnado debe contar con siete factores importantes, a saber: Confianza en sí mismos y en sus capacidades; Curiosidad por descubrir; Intencionalidad, ligado a la sensación de sentirse capaz y eficaz; Autocontrol; Relación con el grupo de iguales; Capacidad de comunicar; Cooperar con los demás.

En relación a esto las nuevas competencias clave ya presuponen para su correcto desarrollo una serie de actitudes y valores tales como: La adopción de una actitud adecuada para lograr una vida física y mental saludable; La capacidad para motivarse por aprender; La curiosidad y la perseverancia en el aprendizaje; La confianza; La capacidad de comunicarse de una manera constructiva; La tolerancia, respetando los valores y las creencias personales y colectivas de otros; La empatía, siendo capaz de ponerse en el lugar de otro; Gestionar comportamientos de respeto a las diferencias; La seguridad en uno mismo, la integridad y la honestidad; Saber afrontar los conflictos y resolverlos; Cooperar y comprometerse; La capacidad de tomar decisiones y de adaptarse al cambio; Autoconfianza y autoevaluación; El autoconocimiento, detectando los puntos fuertes y débiles de uno mismo, y la autoestima; La

autonomía o independencia; La determinación y la predisposición a actuar de una forma creadora e imaginativa, entre otros, (Orden ECD/65/2015).

Pero en la experiencia de todo educador está la constatación de que en el marco escolar nos encontramos con alumnos y alumnas que deben convivir con y entre: la ansiedad, la fobia, el estrés, el rechazo, la depresión, la hiperactividad, la desmotivación, la disrupción, la violencia, la agresividad, el acoso, el vandalismo, la xenofobia, la homofobia, la anorexia, la bulimia y las drogas, (Spoor y Williams, 2007; Gold, 2006; Bados, 2005; American Psychiatric Association, 1994-95; Bragado, 1994; Sandín, 1997; King, Ollendick y Tonge, 1995; Blagg, 1987; Echeburúa, 1993; Marks, 1991; Magaz, García y Del Valle, 1998; Fergusson, Horwood, 2001; Thomas, 2006), y entretejiendo todas estas situaciones, se encuentran emociones negativas como la baja autoestima, la rabia, el odio, el asco, la tristeza, la ira, el resentimiento, el rencor, la culpabilidad, el miedo, el aburrimiento, la desconfianza o la impotencia, entre otras. Mientras tanto, y entre todas estas situaciones y emociones, ellos y ellas deben aprender contenidos teóricos y prácticos para poder convertirse en individuos competentes. Pero para que su mente pueda asimilar todo lo que le permitirá ser una persona competente esta debe estar libre de otros condicionamientos, por regla general de carácter emocional, que la limitan o incapacitan (Pérez y Timoneda, 1998), es decir liberarse de los problemas de aprendizaje de origen emocional.

También debemos tener en cuenta que para que los alumnos y alumnas desarrollen estas capacidades una vez estén escolarizados deberían haber recibido, por parte de los padres, el cuidado y afecto primario que es el que les ofrecerá la curiosidad para seguir profundizando en el conocimiento de las cosas (Punset, 2008), por lo que añadimos la necesidad de que los tres años anteriores a su escolarización, estos niños y niñas, los hayan pasado en el seno de su hogar recibiendo el afecto incondicional y la motivación necesaria para predisponerles al aprendizaje. Luego las competencias clave no podrán adquirirse de manera eficaz, aunque este sea el objetivo de nuestro sistema educativo, si antes no encontramos la manera de desarrollar estas cualidades emocionales intrapersonales e interpersonales (Gardner, 1983), sin una asignatura específica de educación emocional pero de forma efectiva y no reflexiva, utilizando el mismo lenguaje que utiliza la emoción, la imaginación y la comunicación indirecta o metafórica (Rossi, 1993; Goleman, 1995; Pérez y Timoneda, 1998; Pinillos y Fuster, 2010), y sirviéndonos de sugerencias positivas (Morales y Gallego, 2004) que permitan al alumno o alumna integrar lo que haya recibido por parte de su entorno familiar, antes y durante su escolarización, para que pueda convertirse en un ser competente para la vida. En el capítulo 3 analizaremos cómo hacerlo.

## 2. Delimitación conceptual de la etapa de Educación Secundaria

### 2.1. Denominación y características de la etapa de Educación Secundaria: Situación, origen y evolución histórica

Lo que en el sistema educativo español vigente se denominan Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Postobligatoria son dos partes o niveles diferenciados de la Educación Secundaria que se imparten a alumnos de edades comprendidas entre 12 y 18 años, conjuntamente, dicho periodo es el que conforma la etapa educativa. Ahora bien, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) forma parte de la Educación Básica por lo que es de carácter obligatorio y gratuito para todos los estudiantes comprendidos entre doce y dieciséis años, y la Educación Secundaria Postobligatoria está representada por el Bachillerato (BTO) que es de carácter voluntario y para alumnos con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. La finalidad de la ESO “consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos” (Ley orgánica de Educación, 2006, p. 17169) y el BTO “tiene como finalidad proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior” (Ley orgánica de Educación, 2006, p. 17172). El periodo de formación ocupado en la actualidad por la enseñanza secundaria ha estado presente, de alguna manera, a lo largo de la historia y ha ido evolucionando hasta constituirse en lo que hemos definido. Como los estudios que hemos llevado a cabo se circunscriben a este periodo, antes de describir cuáles son sus características y cuáles son las características del alumnado que encontramos en dichas niveles de la etapa, vamos a hacer una revisión de sus antecedentes.

Somos conscientes de que es imposible sintetizar el proceso evolutivo de un periodo de formación, en un principio llamado nivel intermedio, suscrito a un rango de edad, más o menos definido, y situado a caballo entre lo elemental y lo superior, intentando encontrar puntos en común en una estructura a veces inexistente y a lo largo de veinticinco siglos, ya que el propio significado y contenidos que ha abarcado la educación en ese nivel han sido muy distintos a lo

largo de la historia y de las civilizaciones, a la par que la propia evolución del ser humano, los cambios históricos y sociales, y otras variables han intervenido también en su desarrollo, no obstante, y hecha esta salvedad, atenderemos a su proceso de evolución observando los cambios más destacables y los intentos de regularización que ha experimentado.

### 2.1.1. Antecedentes: El Nivel Intermedio

Buscando el origen de una etapa intermedia entre los estudios elementales y los estudios superiores, podríamos remontarnos a la *Paideia Helenística*, siglo IV a. C., que organizaba el conjunto de saberes “dignos, sistematizados y jerarquizados propios del hombre libre” (Negrín y Vergara, 2011, p.68) en tres niveles o grados, uno primero, elemental o básico, donde el maestro enseñaba a escribir, leer y contar, otro medio que ampliaba conocimientos literarios y científicos preparando a los alumnos para las enseñanzas superiores y que consistía en la organización de siete disciplinas llamadas posteriormente el Trivium y el Quadrivium, y un tercero superior con una tendencia profesionalizante y otra académica, sin que existiera, a lo largo de estos tres niveles, una temporalización de estudios definida o reglamentada.

A lo largo de la historia de la educación, sin entrar en las antiguas culturas orientales y partiendo en nuestro estudio de la cultura romana, esos tres niveles han existido en todas las culturas y épocas que se han ido sucediendo en España, con las diferencias de contenidos, extensión y delimitación de saberes propias de cada momento y lugar. En cualquiera que fuere el momento histórico en el que nos centrásemos, el nivel intermedio en la educación ha constituido un periodo de formación en el que se le preparaba a los jóvenes para la vida adulta, para adquirir más cultura o desarrollar una profesión, o para adquirir los saberes necesarios para otras formas superiores de enseñanza. Por otro lado el periodo de edades comprendidas en este nivel se ha situado, más o menos, en el tránsito a la pubertad, de niño a efebo en la *Paideia* Helénica, o en el periodo de la mocedad a la condición de mancebo en la Edad Media, más o menos entre los 10-12 a los 14-16 años (Negrín y Vergara, 2011), sin que esta cifra deba tomarse como un referente concreto y estricto, correspondiéndose con un periodo de la preadolescencia a la adolescencia propiamente dicha. El qué, quiénes, cuándo, cómo, dónde, con qué objetivos, prácticas y materias, y de qué manera se llevaban a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje es cuestión de estudios en los que no vamos a profundizar ya que no pretendemos dar una visión retrospectiva de la historia de la educación. Los interesados pueden encontrar magníficos estudios en cualquiera de las áreas de investigación que tienen que ver con la educación; Bien sea sobre la historia de la educación en general, en oriente y occidente, en cada época histórica; O bien sea sobre la educación española en particular: construcción y naturaleza

de la red escolar, determinación de la tasa de escolarización, fuentes, documentos y catastros, legislación, política y reformas educativas, enseñanza primaria, secundaria, universitaria, pública, privada, contemporánea, en los distintos periodos históricos, en el constitucionalismo, etc. Para ello véanse las publicaciones de Aguilar Piñal, Blas Zabaleta, Puelles Benítez, Negrín Fajardo, Ruiz Berrio, Tiana Ferrer y Viñao Frago, entre otros.

Nuestro interés se centra en la evolución de ese nivel intermedio, la aparición de la etapa de la educación secundaria como tal, legislada y ocupando un lugar propio en un Plan de Estudios, y en la observación del desarrollo y evolución de sus características hasta llegar al momento actual. Para hacer este seguimiento veremos cómo se ha ido desarrollando el nivel intermedio de educación hasta que nace la enseñanza secundaria, ciñéndonos en aquella formación que podríamos llamar “de corte curricular”, aunque en un principio no existiera tal cosa, más o menos reglada o institucionalizada, que tampoco lo estaba, centrada en el cultivo del saber literario o científico, que tampoco siempre fue así, dejando a un lado cualquier otro tipo de formación que se daba paralelamente y que tenía que ver con aspectos de tradición familiar, de carácter religioso, para la defensa del estado, militares, de tipo caballeresco o cortesano, eclesiástico o de recopilación de saberes. También queremos dejar constancia de que muchos de los personajes claves en la evolución de este periodo formativo que nos ocupa, y a los que hemos creído necesario hacer alusión para describir mejor el proceso de transformación que sigue este nivel, lo han sido también para el desarrollo de un nivel primario o universitario pero que no hacemos mención de ello para no excedernos de la circunscripción de nuestro trabajo, del mismo modo que no hemos referencia a los lugares en los que se impartían conocimientos a lo largo de las otras dos etapas a no ser que lo consideremos relevante.

### **2.1.2. Desarrollo: Del Nivel Intermedio al título de Bachiller**

La *paideia* helenística y la *humanitas* romana, sistema educativo de Roma influenciado por el griego, tenían el significado de “formación, educación y cultura” (Negrín, 2006, p. 21) que Roma extendió a todos sus pueblos conquistados y cuyo punto de vista era sobre todo práctico. La fusión entre la cultura griega y la romana produjo una cultura mixta que se extendió todos los confines del Imperio Romano.

El proceso de romanización en España comienza en el siglo III a.C. y la presencia romana en la península dura casi siete siglos (Barceló y Ferrer, 2008) hasta que los romanos son derrotados por la invasión de los pueblos germanos y la instalación del reino visigodo.



El objetivo de la educación romana se sintetiza en el concepto de Humanitas que “se refiere a la condición humana como estilo de vida superior a los animales y como perfección de la naturaleza humana” (Negrín, 2006, p.21), este perfeccionamiento se logra modelando el carácter y la personalidad de los sujetos a través de la liberación de las pasiones, en un concepto moral de la educación según Séneca, y a través de la naturaleza y el arte, de la retórica y la oratoria, en un concepto integral de la educación según Quintiliano: el hombre sabio, ejemplo de virtudes y buenas costumbres, que habla y actúa bien, el hombre de bien idóneo para gobernar.

La expansión y pervivencia de su legado cultural comienza con la enseñanza del latín por lo que este aprendizaje constituye una parte muy importante de la educación. Entre la escuela elemental y la enseñanza superior se situaba la enseñanza de artes, para la que los niños a partir de los 11-12 años asistían a la escuela de Grammaticus permaneciendo hasta los 16. En ella estudiaban la lengua, el latín, orientada al bien hablar, y después contenidos de ortografía, métrica y sintaxis basándose en los textos de los poetas, dramaturgos, historiadores y oradores que conformaban la materia (Negrín, 2006). Los estudios medios, a parte del ámbito literario, también comprendían el ámbito científico (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música), y según Negrín y Vergara (2011) estaban calcados del método griego.

Paralelamente se irá desarrollando la educación paleocristiana, a partir del siglo I d. C., en la que el concepto del hombre es la de aquel que sólo puede alcanzar la meta que Dios le ha trazado, a través de Él. Esta visión aportará una nueva realidad de naturaleza religiosa que lentamente irá ocupando una posición destacada dentro del proceso educativo. Desde el Cristianismo primitivo, enfrentado a la cultura pagana, hasta el siglo IV con la figura de San Agustín, la asimilación del valor formativo de las disciplinas grecolatinas evolucionará hasta ser reconocido. Mientras la Iglesia se iba institucionalizando los cristianos se formaban en las escuelas paganas pero finalmente, con el poder eclesiástico se conforma un nuevo nivel intermedio de educación en el que, según Negrín y Vergara (2011), las materias que en la cultura grecorromana se impartían en los niveles medio y superior quedan ahora enclavadas en la enseñanza intermedia, siendo el fin de la educación superior, en un principio el estudio de la Biblia y posteriormente la Teología, de modo que “es la concepción cristiana la que informa y transforma la cultura grecorromana, imprimiéndole un sentido instrumental y propedéutico al servicio de la fe y del hombre” (Negrín y Vergara, 2011, p. 106).

El sistema educativo romano perduró, junto con la organización eclesiástica, a pesar de la invasión de los bárbaros, “la necesidad de la lengua latina en la organización del Estado mantuvo la enseñanza” (Negrín, 2006, p. 27). Del II Concilio de Toledo, en la España visigótica

del año 531, procede el primer testimonio de la existencia de enseñanza reglada para los niños que ingresaban en el clero, es entonces cuando la Iglesia recoge el testigo para organizar de nuevo la enseñanza creando las primeras escuelas episcopales donde se impartía el Trivium y el Quadrivium dentro del nivel intermedio, del mismo modo se impartían en las escuelas monacales, hasta que debido a las reformas que se llevaron a cabo en el siglo X, el papel educativo que habían ejercido pasa a las escuelas catedralicias.

Las siete artes liberales se establecían en dos ramas, las artes o el Trivium, formado por la Gramática, la Retórica y la Dialéctica; y las matemáticas o el Quadrivium, formado por la Aritmética, la Geometría, la Astronomía y la Música, eran la base de la educación en el nivel intermedio hasta el Renacimiento y fueron adoptadas en el Imperio Carolingio como el currículo educativo de las escuelas palatinas en la reforma escolar iniciada por el sabio clérigo Alcuino de York.

Según Negrín (2006) la enseñanza visigótica en territorio hispano fue de gran importancia precediendo a la educación medieval, pero no podemos pasar por alto que del siglo VIII al XV, durante la invasión y la expulsión de los árabes producida en nuestra península, se desarrolla un periodo de importante influencia de la educación musulmana en el desarrollo de la historia de la cultura hispana.

En Segura (2011) encontramos que la conquista musulmana del reino visigodo se produce en el siglo VIII, en términos generales duró unos quince años, dependiendo de las fuentes, y cuando finaliza comienza la reconquista por parte de la población cristiana hispano-visigoda que durará hasta mediados del siglo XV. Durante la dominación árabe la educación cristiana y la musulmana se dan simultáneamente y a la vez que siguen en funcionamiento las escuelas preislámicas existentes, las episcopales y monacales, surgen escuelas de diversa índole, árabes, mozárabes y hebreas. Según Negrín (2006) los peninsulares vivieron sin perder su pasado preislámico, entre otras cosas por la dificultad del idioma. La enseñanza tuvo en principio un carácter privado y después, en el siglo XI pasó a las mezquitas, ya que la educación musulmana consistía en una formación religiosa. En la expansión musulmana por territorios del Imperio Bizantino, la cultura árabe había absorbido mucho de la griega, ya que los herederos del Imperio romano nunca abandonaron la cultura clásica en su curriculum escolar (Ramos, 2013). La mezcla del bagaje cultural de los árabes con la cultura preislámica genera el florecimiento cultural de Al-Andalus dando origen a las escuelas hispano-musulmanas. En el siglo XII estuvieron más o menos regularizadas y en relación a ellas podemos hablar del nivel intermedio resaltando que al terminar la escuela elemental a los 13 años, los niños más capaces podían continuar estudiando Gramática, Retórica o Literatura alcoránica hasta los 16 años iniciándose

en los estudios que les permitirían acceder posteriormente a una formación superior (Negrín, 2006).

La educación medieval cristiana se centra en las escuelas catedralicias que imponen su papel a partir del siglo XII, con un modelo de educación plural y diversa y en las que se impartía el Trivium además de otros estudios. Negrín y Vergara (2011) explican que durante el renacimiento cultural de los siglos XII y XIII los contenidos del Trivium y el Quadrivium se consideran insuficientes dando paso a un curriculum que se diversifica y se hace más amplio al adentrarse en el mundo universitario. Finalmente las escuelas catedralicias cayeron en declive dejando paso al nacimiento de las Universidades:

... ellas serán las encargadas de establecer las bases del pensamiento colectivo, firme y bien construido, que se transmitirá a las generaciones futuras. Es a partir de estas instituciones como se organiza el saber y la investigación en las distintas áreas del conocimiento. Su influencia irá más allá de sus muros extendiéndose a la sociedad en sus ámbitos políticos, económicos y sociales... Surge así un modelo de organización escolar más integral y cosmopolita. (Negrín, 2006, p. 37)

El primer centro de enseñanza universitaria en España fue el Studium Generale de Palencia, Martínez Diez (2012) data su fundación en torno al año 1179 con el patronato del rey Alfonso VIII.

A mediados del siglo XIII, datado entre 1256 y 1265, “según el texto del Licenciado Gregorio López” (Betancourt-Serna, 2007, p. 42), encontramos en la II de las Siete Partidas de Alfonso X el sabio, y más concretamente en el Título 31 De los estudios en que se aprenden los saberes y de los maestros y de los escolares, la primera ley de educación, según Negrín (2006), tocando entre otros los temas referentes a la enseñanza general, los maestros que deben impartir el Trivium y el Quadrivium, y la particular, explicando también cómo deberían ser las universidades.

El ideal educativo de la Edad Media que consistía en “restaurar la imagen divina en el hombre, deteriorada por el pecado original. Tarea que se llevará a cabo por la fuerza de la inteligencia, la virtualidad del hábito moral y la fuerza de la gracia sacramental.” (Negrín y Vergara, 2011, p. 153), dará paso a la concepción educativa renacentista. El Renacimiento supone el punto de partida del proceso cultural llamado Modernidad, durante este periodo encontramos un nuevo ideal del hombre originado por la búsqueda de la individualización del humanismo y que dará lugar en España a un nuevo ideal pedagógico, la humanitas cristiana, “el hombre como centro y agente de su propia historia y del mundo” (Negrín, 2006, p 98) con las

consecuentes transformaciones en lo relativo a la educación. Uno de los más importantes cambios debido a la nueva concepción antropológica será que “el centro del proceso educativo empieza a aproximarse hacia el alumno cuyo conocimiento y diferencias deben considerarse en la planificación y en las prácticas (...) Los aprendizajes deberán graduarse y acomodarse a las facultades de los alumnos.” (Negrín, 2006, p. 76).

La enseñanza en el Renacimiento, en lo que al nivel intermedio se refiere, tenía un carácter propedéutico y utilitario al servicio de la Universidad, según Ruiz Berrio (2001), y se impartía en las Escuelas de Gramática, también llamadas de Latinidad, y en los Colegios de Humanidades, ambos “constituían la principal preparación propedéutica para los estudios propiamente universitarios” (Negrín, 2006, p. 87). Dentro de su organización se encontraban los estudios del Trivium y el Quadrivim, entre otros, y en ellas se podía cursar estudios civiles o eclesiásticos. Las escuelas recibían el nombre de Latinidad porque cuando se finalizaban los estudios de primeras letras “el niño que deseaba adquirir una mayor cultura había de iniciar, necesariamente, el aprendizaje de la lengua latina” ya que este era el idioma de los libros de texto (Aguilar, 1988).

Los estudios previos y preparatorios para los superiores también se podían cursar en la Facultad de Artes, que era una Facultad menor. Los estudios de Artes desarrollan conocimientos en materias sobre un Trivium y un Quadrivium completados con otros ámbitos y la lengua castellana, y sentaron las bases, según Negrín (2006), de la formación exigida para entrar en la Universidad. Se llevaban a cabo a lo largo de cuatro años y otorgaban el título de *Bachiller en Artes* al ser superadas las pruebas.

La transformación científico-técnica que surge en el siglo XV y los cambios económico-sociales y religiosos que se suceden a lo largo de los siglos XVI y XVII propiciaron el desarrollo de los estudios y “la formación de cuadros medios instruidos” (Ruiz Berrio, 1994, p. 79) lo que impulsó la proliferación de escuelas de primeras letras y Colegios de Latinidad y Humanidades. La gran pluralidad de las escuelas en cuanto a su origen y su función, diseminadas por toda la geografía española se podían encontrar colegios municipales, escuelas catedralicias, colegios menores, escuelas monacales, colegios religiosos y seminarios, hacía que existieran grandes diferencias entre ellas.

### **2.1.3. La crisis en la educación**

En el siglo XVII sobreviene el derrumbe del idealismo renacentista, durante la época del Barroco español, y la crisis económica repercute en la educación acotando el número de

escuelas, favoreciendo el hecho de que la educación religiosa se imponga a la seglar. Los niños que continuaban sus estudios entraban con ocho o nueve años a las *Escuelas de Gramática* en las que se llevaba a cabo la segunda enseñanza hasta los dieciséis años de edad. Ruiz Berrio (2001) explica que en estas escuelas la calidad científica y pedagógica era escasa y la regla suprema de aprendizaje era la memorización. Según Negrín (2006) la segunda enseñanza también se llevaba a cabo en otras escuelas municipales, seminarios, universidades menores o colegios religiosos. Pero las escuelas de gramática y municipales van decayendo por la falta de recursos económicos en beneficio de los colegios religiosos, el número de estudiantes se ve gravemente disminuido al tiempo que la calidad de la enseñanza empeora y las universidades también entran en crisis, no llegando hasta ellas las corrientes innovadoras que sí llegaban al resto de universidades europeas.

En 1625 se publica la *Didáctica Magna* del pedagogo moravo Comenio que ejercerá una gran influencia en toda Europa. La importancia de su legado no sólo está en haber establecido los principios fundamentales de la pedagogía estructurándola como ciencia, sino en sus métodos y concepción del mundo que serán de gran influencia para la enseñanza primaria y secundaria moderna. En Comenio la educación “tiene por finalidad ya no solamente la adquisición de conocimiento sino el desarrollo de la personalidad, la formación del juicio y el despertar progresivo de la sensibilidad” (Rabecq, 1957, p. 6). Comenio se revela contra el verbalismo vacío, su *Orbis Pictus* fue una autentica enciclopedia ilustrada y con ella insta a “abrir el libro viviente del mundo” en vez de consultar libros muertos. Será visto dos siglos después como el referente de la pedagogía moderna y se reconoció, en su visión del “Consejo de las Luces”, el precedente de la figura de la UNESCO (Thomas, 1957).

La paralización que se sufre en España en el ámbito educativo y el consiguiente retraso a este nivel en comparación con Europa, se ve un poco amortiguado por el triunfo de la docencia religiosa. A lo largo de este siglo, y con un proyecto educativo propio a partir del reinado de Felipe IV, los jesuitas llevan a cabo una rigurosa organización escolar en sus colegios y universidades cuya sistematización se denominó la *Ratio Studiorum* (Ruiz Berrio, 2001), los estudios inferiores de este manual cubrían la segunda enseñanza. También se habían extendido las Escuelas Pías que ofrecían una enseñanza media, bien organizada y una enseñanza profesional “como alternativa de promoción para la gran masa de clases menesterosas del momento.” (Negrín, 2006, p. 123). Sin embargo a lo largo del tiempo los colegios religiosos fueron mecanizando sus actividades docentes y los cursos que ofrecían “servían más para esterilizar los cerebros que para formar a los jóvenes en la actividad del pensamiento.” (Ruiz Berrio, 2001, p. 3).

#### **2.1.4. El grado de Bachiller en las reformas universitarias**

En la segunda mitad del siglo XVIII, llegamos al periodo que culmina el proceso del modernismo iniciado en el Renacimiento, la Ilustración, momento en el que se inicia la cultura contemporánea cuyo nuevo orden tuvo un denominador común, la secularización de la cultura, y en el que el concepto de educación será entendido como sinónimo de instrucción puesto que esta consistía en el “desarrollo y perfeccionamiento de la inteligencia o razón” (Negrín y Vergara, 2011, p. 193).

A lo largo de este periodo aparecen los sistemas escolares nacionales en muchos países occidentales, ocupando la segunda enseñanza un lugar privilegiado (Ruiz Berrio, 2001). El influjo del desarrollo de otros países europeos, la Revolución Industrial en Inglaterra, la corriente ilustrada, y al final de este periodo la Revolución Francesa, irán provocando una evolución en la sociedad española que sólo se podrá lograr, como expresará Jovellanos a principios del siglo XIX, a través de la instrucción pública (Herrero, 1985), ya que se atribuirá a la educación la capacidad de cambiar la sociedad. Este es el concepto ilustrado del poder de la educación, en ella radica la base del progreso y el bienestar social e individual. Veamos cómo afecta esto a la segunda enseñanza.

Durante el reinado de Carlos III, la Universidad era la única institución docente medianamente estructurada y organizada que existía en España (Lucena, 1999), cada una de ellas tenía sus propios estatutos. La segunda enseñanza se imparte en las Universidades, facultades menores y colegios religiosos o por preceptores, mientras tanto el nuevo paradigma ilustrado va encaminando a la sociedad española hacia un nuevo periodo lleno de cambios políticos, sociales y económicos que reclaman un sistema educativo moderno que rompa con los antiguos métodos y objetivos de la formación académica.

Las minorías ilustradas proponen cambios que dan como resultado la creación de nuevos establecimientos docentes “que vinieron a revolucionar el concepto de formación antes de la Universidad, adoptando currículos acordes con las nuevas doctrinas políticas y sociales, así como el despliegue de las ciencias y de las técnicas” (Ruiz Berrio, 2001, p. 4), algunos ejemplos de aquel cambio fueron los Seminarios, el de Nobles en Madrid, el de San Fulgencio en Murcia, el Patriótico Vascongado, los Estudios Reales de San Isidro en Madrid y el Real Instituto de Náutica y Mineralogía en Gijón.

En cuanto a las Universidades la administración rechaza, por su complejidad, imponer un plan de estudios unitario para llevar a cabo las transformaciones necesarias para la

actualización de estas. En Arias de Saavedra (1997) encontramos que el proyecto de reforma se inicia a través de una legislación de carácter general que insta a que cada una de las universidades elabore su propio plan para la reforma de la enseñanza, supervisando después los planes propuestos por cada una de ellas.

En 1766, antes de la expulsión de los jesuitas de España que se produce en 1767, Gregorio Mayans, Alcalde de la Casa y Corte, recibe la orden de Carlos III de elaborar un plan de reforma de la enseñanza secundaria y universitaria, presentando en 1767 su *Idea del nuevo método que se puede practicar en la enseñanza de las universidades de España* y en el que propone un método de estudios totalmente nuevo y diferente al llevado a cabo por los jesuitas. Pero con su dura crítica hacia las prácticas educativas de la Compañía de Jesús, las esperanzas de que su Gramática se convirtiera en “el cimiento de un renovado edificio humanista”, como apunta Giménez López (1999), se vieron frustradas denunciando la confabulación de los seguidores de la Compañía contra sus planteamientos reformistas y su Gramática. Este proyecto no se aplicó pero ejerció una gran influencia en los planes de reforma posteriores.

En Arias de Saavedra (1997) encontramos que el primer plan que se aprueba para la reforma de la enseñanza es el de la Universidad de Sevilla redactado por Olavide en 1769. El resto de planes propuestos por las universidades se aprobarán después de la nueva legislación sobre las *Reglas que se han de observar para la dación e incorporación de grados en las Universidades, y evitar abuso en ellas* de 24 de enero de 1770. Esta ley alteraba la manera tradicional de conferir el grado de Bachiller para las distintas facultades (Aznar y García, 2002). Los Planes de Estudios de las Universidades de Salamanca y Valladolid se aprobaron en 1771 y el de la Universidad de Alcalá de Henares en 1772, al que siguieron el de otras universidades españolas menos importantes en ese momento. El Plan que cerró el ciclo de reformas fue el de la Universidad de Valencia en 1787 (Esteban, 1973).

La ley de 24 de enero de 1770 establece la unificación para todas las universidades del Reino en la manera de otorgar el grado de Bachiller, tanto en los exámenes como en los cursos que han de haberse cursado para la obtención del grado. Para el grado de Bachiller en Artes se solicitan dos cursos de Filosofía más el examen correspondiente, y para los títulos de Bachiller en Medicina, Teología, e en Cánones o de Leyes, se necesita el título de Bachiller en Artes además de cuatro cursos específicos para cada una de las ramas y del examen correspondiente. También se establece la manera de obtener el grado de Bachiller en otra Facultad diferente a la que ya se ha obtenido, para lo que se dicta la necesidad de someterse al examen requerido para ese grado en la Facultad a la que se aspira sin que para ello le sirva el título que ya tiene. Para mayor detalle véase la ley VII del Título VIII *De la colación e incorporación de grados en las*

*Universidades, del Libro VIII De las ciencias, artes y oficios, de la Novísima recopilación de las leyes en España*, (Reguera, 1805).

En 1786 Campomanes, presidente del Consejo de Castilla, encarga elaborar un plan de estudios uniforme para los seminarios de “nobles y gente acomodada”, con la intención de llevar a cabo un proyecto para erigir establecimientos de este tipo. Vargas Ponce, que forma parte de la comisión encargada de elaborar el plan, redacta el *Plan de educación para la nobleza y gente acomodada del reino* en 1787 (Durán, 1997), plan fracasado según apunta Viñao (1991), y que, entre otras cuestiones, no se podía llevar a cabo porque los establecimientos que había dejado vacantes la Compañía de Jesús habían sido destinados ya a otras funciones, pero que sin embargo será tenido en cuenta, según Araque (2013), para la elaboración del *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública* (1813), conocido también como el Informe Quintana.

### 2.1.5. El origen de la Escuela Secundaria

A la muerte de Carlos III el empeoramiento de la economía y el caos administrativo revelan los límites del reformismo en España, a la vez que estalla la Revolución Francesa en 1789 y con ella se cierran las puertas a las ideas ilustradas y a la renovación de la enseñanza.

A partir de este momento consideramos necesario hacer referencias a la situación política y los gobiernos porque el vaivén político de un lado a otro, ilustrados-absolutistas, progresistas-conservadores, liberales-moderados, va a ser constante y es la única manera de entender por qué se estanca la reforma educativa, por qué las leyes y los proyectos no avanzan, por qué, en definitiva, se tardó tanto en construir un sistema educativo en España.

A pesar de ello habrá indicios de progreso, uno de ellos representado por la figura de Gaspar Melchor de Jovellanos, que recibe en su formación el influjo de las corrientes reformadoras europeas lo que le convertirá en una de las figuras más capacitadas del movimiento ilustrado encarnando así lo más avanzado de su tiempo (Arce, 2005). Cuando redacta el *Reglamento para el Colegio de Calatrava* en 1790 ya hace alusión a la idea ilustrada de que “La Instrucción pública es la primera fuente de la prosperidad social” (Negrín, 2012). Jovellanos funda en 1794 la primera escuela técnica especial de España, el Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía, en Lucena (1999) encontramos que su objetivo era formar técnicos especializados para la era industrial española. Aunque en 1798 sufrió la persecución de los ilustrados españoles, cuyo drama consistía en “la brecha existente entre sus ideas y la vida política” (Galino, 1993, p.811), su convicción del papel que podía jugar la reforma educativa,



abogando por una instrucción popular, laica, pública y universal que uniese teoría y práctica, como único camino para cambiar la sociedad le convertirá en una pieza clave de este proceso.

Es en la primera mitad del siglo XIX cuando se va gestando, lentamente y tras no pocos intentos, el primer sistema educativo legislado de la historia de España, gestación que durará medio siglo. En este sentido las dos figuras más influyentes serán Jovellanos, que en 1802 escribe desde el exilio “sin libros de consulta ni citas de referencia, el primer tratado sistemático sobre educación de la Ilustración española” (Galino, 1999, p. 810) la *Memoria sobre la educación pública o sea tratado teórico-práctico de enseñanza con aplicación a las escuelas y colegios de niños* (Moratinos y Cueto, 1998), y el marqués de Condorcet que sentará las bases del sistema educativo francés. Según Aguilar (1988) es la reforma educativa francesa aprobada por ley el 1 de mayo de 1802, la que introduce el término de escuela secundaria, como nivel intermedio entre la escuela primaria y la educación universitaria.

Durante el reinado de Carlos IV hay una muestra de tímidos avances educativos con la inauguración en 1806 del Real Instituto Pestalozziano en Madrid, cerrado sólo dos años después por motivos económicos. Esta breve incursión supone la entrada de nuevas ideas educativas, la puesta en práctica de un método que desarrolla la propia capacidad natural de los alumnos aprendiendo a través de la experiencia será el origen de un movimiento que dará frutos a comienzos del siglo XX, la Escuela Nueva. También hay un intento de renovación en las universidades para lograr dar uniformidad a los planes de estudio y aumentar el control ideológico por parte de los sectores conservadores, el *Plan general de reforma de las universidades* de 1807 que será llevado a cabo por el ministro Caballero (Arias de Saavedra, 1997). Este plan tuvo una corta aplicación debido al inicio de la guerra de la Independencia.

A finales del reinado de Carlos IV, el pensador liberal Francisco de Cabarrús analiza de forma crítica la estructura de la enseñanza española y su funcionamiento en el último tercio del siglo XVIII y elabora un proyecto de política educativa alternativo al vigente en su Carta segunda escrita en 1808 (Negrín, 2013), para que el cambio de una sociedad orientada hacia nuevos rumbos se pudiera desarrollar pacíficamente. Puellas (2011-2012, p. 17) explica el marco desde el que se debe contemplar este cambio: “El liberalismo español aporta en Cádiz un proyecto nuevo que aspira a crear un nuevo Estado. Es dentro de este marco como debemos contemplar la pretensión de transformar el viejo aparato escolar del Antiguo Régimen en un nuevo sistema educativo impregnado de los valores de una emergente cultura política.”

Ruiz Berrio (2001) apunta que los primeros pasos hacia ese nuevo sistema educativo se formularon en medio de la guerra de la Independencia en las *Bases para la formación de un plan*

*general de Instrucción Pública* (1809), redactadas por Jovellanos, en aquel momento representante de Asturias en la Junta Central, en ellas comienza a articular la enseñanza secundaria utilizando por primera vez la palabra “Instituto” como el lugar idóneo para ser impartida, y hace referencia a dos tipos de educación; La primera, la *Educación Física*, en su segunda etapa se destinará a habilitar a los mozos para la defensa de su patria; La segunda, la *Educación Literaria*, destina una primera época para la enseñanza de las primeras letras de los muchachos y una segunda para la instrucción general que consistirá en el estudio de la lengua castellana y después de un examen que acredite haber adquirido todos los conocimientos relativos al arte de hablar podrán acceder a los institutos para cursar estudios especulativos o prácticos. Respecto a los institutos expresa que:

ofrecerán una educación cumplida: 1.º a todos los jóvenes que aspirasen a ejercer aquellas profesiones prácticas, para cuyo ejercicio es indispensable el conocimiento de las ciencias matemáticas y físicas; 2.º a aquellos que, perteneciendo a familias ricas y acomodadas, y no aspirando a ellas, ni tampoco a la carrera de la Iglesia y del foro, deseen, sin embargo, recibir una educación sabia y liberal para llenar un día los deberes de buenos e instruidos ciudadanos, labrar su propia dicha y contribuir a la prosperidad de la patria. (Jovellanos, 1809, p.)

Estos estudios se podrán llevar a cabo también en los seminarios, reservando a las universidades la enseñanza de las ciencias intelectuales. Jovellanos deja clara la función que institutos y universidades tienen que cumplir:

... al mismo tiempo que en nuestras universidades se formen los dignos ciudadanos que han de hacer reinar en la nación la piedad, la justicia y el orden público, llenando dignamente los cargos de la Iglesia, de la magistratura y del foro, los institutos de enseñanza práctica harán que abunden en el reino los buenos físicos, mecánicos, hidráulicos, astrónomos, arquitectos y otros profesores, sin cuyo auxilio nunca podrán ser ni conservarse abiertas las fuentes de la riqueza pública, ni la nación alcanzará aquella prosperidad a que es tan acreedora. (Jovellanos, 1809, p.25)

La derrota de la junta central por las tropas imperiales y la situación política que se vivió posteriormente no hicieron posible la aplicación de las Bases de Jovellanos que sin embargo fueron de gran influencia para otros pedagogos y educadores como Narganes y Quintana.

Por otro lado, de lo que fue de la enseñanza secundaria a manos de los afrancesados, en el tiempo en el que José Bonaparte ocupa el trono en España, no hay mucha información. En Ruiz Berrio (1983) encontramos que a consecuencia de la supresión de las corporaciones

religiosas por los franceses en agosto de 1808, se echa, en enero de 1809, a los escolapios de los colegios, siendo aprobado, en septiembre de 1809 por José I, el *Reglamento para el régimen y gobierno de los colegios y escuelas de enseñanza pública, establecidas en los antiguos colegios de las Escuelas Pías de esta Corte*. Se supone que Manuel José Narganes de Posada fue reorganizador de los mismos y se sabe que por real decreto fue director de uno de ellos. Ese mismo año Narganes publica su libro *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España, y proyecto de un Plan para su reforma*, en el que da la opinión sobre el Plan Caballero de 1807. En 1811 es nombrado miembro de la Junta Consultiva de Instrucción Pública y gracias a su libro podemos conocer sus planes reformadores para la sociedad josefina. Narganes “considera necesario destruir todo lo que existe para levantar sobre sus cenizas un sistema científico y moderno de educación” (Ruiz Berrio, 1983, p. 14), y se preocupa especialmente por la escuela secundaria, identificada con la clase burguesa. En el sistema que propone asocia los tres niveles educativos, escuelas primarias, secundarias y especiales, con las tres clases sociales y adjudica a las escuelas secundarias un nivel de conocimientos que llama de instrucción, a partir de los 12 años y por seis años de duración, estableciendo que “Esta enseñanza tendrá como objetivos importantes que los alumnos conozcan los elementos las ciencias útiles, que se formen el gusto, cultivar en ellos el amor al trabajo y al estudio, y adquirir las disposiciones necesarias para perfeccionar estos conocimientos por sí mismos posteriormente.” (Ruiz Berrio, 1983, p. 17). Su plan de reforma está influenciado por Condorcet y Jovellanos, entre otros, y a pesar de su importancia como educador y reformador de la enseñanza en la España de José I, como indica Ruiz Berrio (1983), esta no ha sido suficientemente reconocida.

La guerra continúa, y no reconociendo los españoles a José I como su rey, se reúnen las Cortes en Cádiz en septiembre de 1810, siendo convocados absolutistas, moderados y liberales. Estos últimos se imponen y finalmente se aprueba la Constitución el 19 de marzo de 1812, que promulga el derecho a la educación.

#### **2.1.6. La Enseñanza Media: Un nuevo nivel creado por la burguesía**

Según Negrín (2006) es en este momento cuando se está empezando a construir el sistema educativo español propiamente dicho. Sin embargo veremos cómo, a pesar de que se elaboran proyectos e informes para llevar a cabo la transformación en la formación académica, su materialización no tendrá forma legal duradera hasta la segunda mitad del siglo XIX.

El punto de partida de esta transformación surge con la creación del nivel de enseñanza media por parte de los reformistas ilustrados, para implantar los nuevos conocimientos que debían sustituir o complementar a los estudios clásicos vigentes aplicando los criterios de

prosperidad social y búsqueda de la felicidad pública (Lucena, 1999). Pero las profundas razones existentes para el desarrollo de un nuevo nivel de enseñanza que responda a la necesidad de cambio que plantea el periodo de plena ilustración en España, las encontramos en Ruiz Berrio (2008):

Para poder abordar con una calidad mínima esos nuevos rumbos hacía falta contar con futuros cuadros medios de la sociedad, aquellas personas capaces de organizar y dirigir las industrias, de promover el comercio internacional, de organizar y dirigir las nuevas instancias políticas, de convertirse en buenos expertos en las distintas profesiones, de participar con éxito en los nuevos modelos de la economía, de extender la cultura a capas más amplias de la sociedad, de asegurar el triunfo de la burguesía, en una palabra, de liderar y de sostener la nueva sociedad en el poder, la del liberalismo. Y se encontró la principal solución al problema desarrollando nada menos que un nuevo nivel de enseñanza, el de la enseñanza media, o secundaria, o intermedia. (Ruiz Berrio, 2008, p. 29)

La burguesía defendía una enseñanza para todos pero solo en la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria se dirigía a las clases medias y altas. Cuando las Cortes de Cádiz hacen suyas las ideas innovadoras sobre educación, en toda Europa se va a sustituir el sistema educativo nacional por el estatal. Los nuevos sistemas estatales de educación en Europa tendrán todos la misma estructura, una instrucción primaria “considerada como un compartimento estanco que no tiene relación alguna con los demás niveles educativos” (Puelles, 2011-2012, p. 18), de escasa identidad y que está dirigida a la clase popular, mientras las “nuevas elites” reciben una sólida instrucción secundaria y, en el caso de continuar, una enseñanza universitaria. En contraposición, la Constitución de 1812 preconiza un sistema educativo nacional a través de una instrucción primaria universal.

### **2.1.7. Hacia la Enseñanza Secundaria: Instrucción sobre educación**

La administración educativa española comienza a organizarse, constitucionalmente hablando, con la creación de la *Dirección General de Estudios*, artículo 369 del Título IX De la Instrucción Pública (Constitución de 1812), para la inspección de la enseñanza pública bajo la autoridad del gobierno. Bajo este nuevo organismo se desarrollará el planteamiento de una nueva enseñanza caracterizada por el “enciclopedismo” que funda el progreso en la superioridad de la razón sobre la tradición y la fe. Lo principal en esta nueva etapa de la enseñanza en general, y de la secundaria en particular, tanto para políticos como para la

población es que esta goce de la instrucción necesaria para poder opinar y actuar en todas las esferas de la vida (Ruiz Berrio, 2001).

Ante la necesidad de una Ley General de Instrucción Pública que desarrolle y amplíe el Título IX de la Constitución de 1812, la comisión de la Junta de Instrucción Pública elabora un documento para arreglar el plan general y dar uniformidad a la educación pública, titulado *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública* (1813), conocido como el Informe Quintana. En el Título II de este informe se divide la enseñanza en primera, segunda y tercera, división que formalmente no existía en el Antiguo Régimen.

Aunque según Ruiz Berrio (1970) se adjudica la paternidad exclusiva de este informe al poeta Quintana, en Araque (2013) encontramos que la comisión tuvo en cuenta las *Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública* de Jovellanos (1809) y *El Plan de educación para la nobleza y gente acomodada del reino* de Vargas Ponce (1787) para su elaboración, pero el mayor apoyo lo tuvo en el *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública* de 1792 presentados por el marqués de Condorcet, en nombre del Comité de Instrucción Pública, a la Asamblea Nacional francesa, conocido por su nombre original como el *Rapport sur l'instruction publique*, en el que se estructuraba la instrucción en cinco grados (Condorcet, 2001), división le servirá de modelo a Quintana.

El Informe Quintana se convirtió en *Proyecto de decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública* (1814), elaborado por la comisión nombrada por el gobierno a tal efecto a la que se le encargó el diseño de un proyecto para la reforma general de la educación nacional que cohesionara los distintos niveles educativos en las diversas instituciones académicas. Según Araque “el Informe de Quintana de 1813 y el Proyecto de decreto de 1814 se inspiran en el pensamiento político, filosófico y científico de Condorcet, y proyecta la misma organización de los estudios públicos.” (Araque, 2013, p. 43). En el título II de dicho Proyecto se distingue entre los tres niveles asignando por primera vez a los estudios medios, o enseñanza intermedia, el calificativo de “Segunda enseñanza” (Ruiz Berrio, 2001), correspondiéndose los tres niveles de enseñanza con tres etapas, una universal, otra general y otra particular.

Sin embargo el Informe Quintana no se sometió a las Cortes, por la supresión de estas al regreso de Fernando VII, hasta que se materializó en forma de ley con la aprobación del *Reglamento General de la Instrucción Pública* (1821) con el que se confiere por primera vez con carácter legal la estructura del sistema educativo español en primera, segunda y tercera

enseñanza. Concretamente, en cuanto a la segunda enseñanza, Blas Zabaleta apunta que “En 1821, el Decreto LXXXI de las Cortes definía la Segunda enseñanza, como “aquellos conocimientos que, al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una nación” (Blas Zabaleta, 2011, p. 9). La aplicación real de esta ley fue obstaculizada por la restauración absolutista, con la que la Constitución de 1812 dejó de estar en vigor en mayo de 1814 y no volvería a estarlo hasta 1820 bajo el juramento de Fernando VII. Según Ruiz Berrio (2001) la aplicación del Plan Quintana a través del Reglamento se desarrolló durante poco más de dos años, a lo largo del Trienio Liberal, después fue derogado en 1823 con la entrada del ejército francés y el regreso, de nuevo, al antiguo régimen, declarando Fernando VII nulos todos los actos del gobierno constitucional (Lucena, 1999).

Con esta situación de vaivenes políticos, los gobernantes absolutistas “reconocieron los estudios secundarios, aunque con denominaciones y estructuras obsoletas” (Ruiz Berrio, 2001, p. 84). A partir de este momento sobreviene una década en la que la crisis económica incide de forma negativa en la instrucción pública con grave deterioro para las Universidades. El ministro Tadeo Calomarde promulga el célebre Plan General de Estudios con el que aprueba planes educativos para los tres niveles de enseñanza, el *Plan Literario de Estudios y arreglo General de las Universidades del Reino* (1824), el *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras* (1825), que según Lucena (1999) acepta ciertas propuestas del informe Quintana pero con un objetivo muy diferente al que él perseguía, y el *Reglamento general para las escuelas de latinidad y colegios de humanidades* (1825) que regulaba el nivel intermedio con contenidos clásicos y decadentes bajo el mandato del rey y la Iglesia, creando los colegios de humanidades, “antecedente, en algún caso, de los futuros institutos de segunda enseñanza” (Delgado, 1994, p. 55). En 1825 la Dirección General de Estudios pasa a llamarse Inspección General de Instrucción Pública, que vuelve a llamarse Dirección general de Estudios en 1834. Este organismo pasa a depender de la Secretaría de Estado y del Despacho de Fomento General del Reino, Ministerio creado por Real Decreto de 5 de noviembre de 1832, y en 1833 con el reinado de Isabel II, durante la regencia de M<sup>a</sup> Cristina, gozará por primera vez de presupuesto propio para la instrucción pública. El Ministerio de Fomento se convertirá en la Secretaría de Estado y del Despacho de Interior por Real Decreto de 13 de mayo de 1834 que creará además una Sección de Instrucción Pública. En 1835 este Ministerio pasará a llamarse Secretaría de Estado del Despacho de la Gobernación del Reino pasando a depender de él tanto la Sección de Instrucción Pública como la Dirección General de Estudios (Díaz, 2015).

Con el liberalismo la regente, persuadida de orientar la educación hacia el rumbo que el siglo de las luces exige, aprueba el *Plan General de Instrucción Pública* por Real Decreto de 4 de agosto de 1836, siendo ministro de la Gobernación Ángel María de Saavedra y Ramírez de Baquedano, el III Duque de Rivas. Según Ruiz Berrio (2001) el llamado Plan Rivas, aunque sólo estuvo vigente diez días, perfiló el modelo de educación prevaleciente en la España decimonónica. En el Título II se denomina por primera vez a la segunda enseñanza como instrucción *secundaria* y ésta ya no es concebida como aquella educación que debía extender la cultura y la formación al mayor número de gente posible, sino que se dirige a las clases acomodadas y su preparación para la educación superior. En 1836 la Dirección General de Estudios se suprime en un principio creándose un Consejo de Instrucción Pública pero un mes después se vuelve a restablecer la Dirección general de Estudios que pasa ahora a depender del Ministerio de Gobernación de la Península hasta que fue suprimida en 1843 creándose de nuevo el Consejo de Instrucción Pública (Díaz, 2015).

Pablo Montesino Cáceres, que será Consejero de Instrucción Pública a raíz de la primera creación del Consejo establecida en el Plan Rivas (Martínez Navarro, 1988), escribe en 1836, medio año antes de que se aprobara el Plan Rivas, sus *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria y la superior o de Universidad*, en el que queda trazado según Ruiz Berrio (1989) un auténtico programa de política educativa que ejercerá gran influencia sobre el Plan Rivas. Montesino, convencido de que la reforma educativa es necesaria para el bien del pueblo y que el fin de la educación es la “utilidad”, justifica la división de la enseñanza en tres niveles, (instrucción primaria, segunda enseñanza y enseñanza universitaria) por razones pedagógicas y por causas psicológicas de un desarrollo por etapas, además de por necesidades sociales, dando una clara explicación de por qué la clase media y superior necesitan mayor instrucción:

... los unos para pasar al estudio de las ciencias facultativas, otros para disponerse al ejercicio de las artes y manufacturas, o profesiones industriales, y otros, en fin para volver a sus casas provistos de los conocimientos convenientes a su situación civil, y necesarios para el manejo de los negocios públicos y privados, conservación y fomento de sus bienes”. (Montesino, 1836, p. 17)

Para ello ofrece un amplio curriculum de carácter enciclopédico en su sistematización de la segunda enseñanza. Sus iniciativas las veremos reflejadas en el Plan Rivas (Ruiz Berrio, 1989).

También por primera vez se presenta la segunda enseñanza con una fórmula en dos ciclos, elemental y superior dando posibilidad a quienes no quisieran o no pudieran cursarlo en

su totalidad (Blas Zabaleta, 2011). Pero la inestabilidad política impide poner en marcha las medidas dictadas por el gobierno y es derogado a los pocos días de su aprobación por cuestiones de forma. A pesar de su breve vigencia su contenido permanecerá ya que irá pasando sucesivamente, como veremos, a través de distintas leyes. El Plan Rivas tuvo gran importancia al sentar las bases de la política educativa liberal desde ese momento (Lucena, 1999) y crear legalmente en el artículo 29 el establecimiento público en el que se dará en adelante la instrucción secundaria, los Institutos, establecimientos creados ya por Jovellanos en sus *Bases*. Al igual que una red de escuelas públicas irá creciendo lentamente a partir de este momento, los establecimientos para la enseñanza secundaria se irán extendiendo por toda la geografía española “Enseñanza para la que se buscó un tipo nuevo de establecimiento, que en España fue denominado instituto. Su éxito fue tal que antes de mediados del siglo XIX ya funcionaban más de medio centenar” (Ruiz Berrio, 2008, p. 29). En Puelles encontramos que con el triunfo del liberalismo “lo que en realidad se impone es el liberalismo doctrinario, moderado o conservador, y con él el fin del sistema educativo nacional, sustituido por el sistema educativo estatal.” (Puelles, 2011-2012, p. 19).

Al ser derogado, y una vez aprobada la Constitución de 1837, es imprescindible una legislación para el sistema educativo, pero la Constitución de 1837 no regula la educación, por lo que el marqués de Someruelos, perteneciente al gobierno moderado, presenta el *Proyecto de ley para la enseñanza secundaria y superior* (1838) que aunque sigue en lo fundamental al Plan Rivas no llega a ser aprobado, y la *Ley para la enseñanza primaria* (1838). Esta Ley, llamada la *Ley Someruelos* y en cuya elaboración participa Pablo Montesino, sigue también al Plan Rivas y aunque no incorpora novedades importantes, por primera vez en legislación educativa, tiene una larga vida estando vigente hasta la Ley Moyano de 1857. La figura de Montesino es muy importante en la historia de la educación española, recordemos que su idea pedagógica está muy influenciada por Rousseau y Pestalozzi, entre otros, esto le lleva a plantear el modelo educativo Pestalozziano con una enseñanza activa y “sirviéndose de cualquier método o técnica que consiga motivar el aprendizaje voluntario y personal” (Ruiz Berrio, 1996, p. 28). Su meta es la regeneración social de España y su empeño por ofrecer una enseñanza de calidad al pueblo le lleva a crear las Escuelas normales, las de párvulos y las de adultos.

En lo que a la educación secundaria se refiere, y tras el fracaso del Proyecto Someruelos, el ministro Facundo Infante elabora un nuevo proyecto de educación en 1841, trazando “el ideario educativo de los liberales progresistas” y en el que la enseñanza secundaria se presenta como “la formación adecuada para la burguesía” (Lucena, 1999, p. 21). Este proyecto no llega ni a discutirse por la caída del gobierno. Antes de seguir revisando otras cuestiones nos parece



importante recordar que la primera estadística oficial con datos sobre índices de población alfabetizada es de 1841, aunque no es muy significativa porque el índice de alfabetización, que era de un 24,2%, incluía tanto a personas que sabían solo leer y a personas que sabían leer y escribir, aun así deja ver que la tasa de analfabetos en España, tal y como se había estimado, era de un 75,8% (Viñao, marzo 2009).

En 1843 se crea dentro del Ministerio de la Gobernación, la Sección de Instrucción Pública, pero la nueva Constitución de 1845 nacida en la década moderada, después de proclamarse la mayoría de edad de Isabel II, tampoco regula la educación por lo que la necesidad de organizar el sistema educativo sigue siendo imperiosa. La imposibilidad para despachar todos los asuntos de la Instrucción Pública por parte de la Sección de Instrucción Pública hace necesaria la creación de la Dirección General de Instrucción Pública en 1846, siendo nombrado director de esta a Antonio Gil de Zárate (Díaz, 2015).

Ante este panorama, el ministro de la Gobernación Pedro José Pidal y Carniado introduce el nuevo Plan de Estudios elaborado por el director general de Instrucción Pública Gil de Zárate, aprobándose el plan general para la enseñanza secundaria y superior con el *Real decreto aprobando el plan general de estudios para la instrucción pública del reino en la parte relativa a las enseñanzas secundaria y superior* (1845), que contiene parte del Plan Rivas y que regula el llamado Plan Pidal. En el Título primero se hace referencia a la segunda enseñanza, sin el carácter elitista que tenía en el Plan Rivas, dirigiéndola hacia las clases medias y especificando que sirve para ampliar los conocimientos adquiridos en la instrucción primaria completa y para prepararse para el estudio de ciertas carreras, resultando ser un plan con asignaturas más útiles pensado para las clases productoras (Blas Zabaleta, 2011). Este plan se presenta con una fórmula en ciclos dividiendo la segunda enseñanza en elemental, que consta de cinco cursos, y de ampliación, que se puede cursar en la sección de letras, o de ciencias y dando nuevamente la posibilidad de una titulación intermedia, el grado de Bachiller en Filosofía, a quienes no quieran o no puedan cursar la enseñanza secundaria en su totalidad, mientras que el segundo ciclo mantiene su vocación propedéutica (Blas Zabaleta, 2011), otorgando la licenciatura en letras o en ciencias, y si se cursan ambas la licenciatura en Filosofía. Gil de Zárate concede a los estudios de segunda enseñanza una gran trascendencia social y humanitaria ya que las clases medias y altas son las que dan impulso a la sociedad y la conducen a la civilización (Gil de Zárate, 1855, p. 1).

En 1847 se crea, desgajado del de la Gobernación, la Secretaría de Estado y del Despacho de Comercio, Instrucción y Obras Públicas, incorporando al mismo la Dirección General de Instrucción Pública (Díaz, 2015). En este momento el Plan Pidal se somete a sucesivas revisiones

por las que será complementado (Luis Gómez, 1983), la primera de ellas por el decreto del 8 de julio de 1847 en el que el ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Nicomedes Pastor Díaz, alabando el trabajo que se está llevando a cabo con la instrucción pública, predice que los Institutos se convertirán en “el vehículo principal de la civilización española” (Plan de estudios decretado por S.M. el 8 de julio de 1847, p. 4), y anuncia las importantes reformas que son objeto de esta revisión. Con ellas la segunda enseñanza se vuelve de nuevo a tener un carácter unitario de un solo ciclo en cinco años para pasar después a los estudios de facultad. Para todos ellos se necesita primero obtener el título de Bachiller en la Facultad de Filosofía superando el examen con las materias que para este grado se establezca. El título de Bachiller en Filosofía permitirá el acceso al estudio de las demás facultades que después de determinados años de estudio, diferentes en cada una de ellas, otorgan la licenciatura en Teología, Jurisprudencia, Medicina, Farmacia y Filosofía (por lo que esta deja de ser una Facultad menor preparatoria para las demás) permitiendo después con estas licenciaturas el acceso a los estudios superiores o de doctorado. Las facultades de Filosofía dejaron de ser preparatorias en 1847 con Nicomedes Pastor Díaz en la cartera del recién creado Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras públicas (Yanes, 2006). Con el Plan de estudios de 1847 se establece también el Reglamento decretado por S. M. el 19 de agosto del mismo año para la ejecución del mismo. Este plan limita el número de materias que se han de impartir en la segunda enseñanza aunque no se indica ni el orden en que habrá que estudiarlas ni el número de horas. Para los libros de texto el gobierno publicará anualmente una lista de al menos seis libros por materia de entre los que el profesor podrá elegir.

El 14 de agosto de 1849 el ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Juan Bravo Murillo promulga el *Plan de Estudios* que desarrolla la normativa reguladora de la enseñanza secundaria del Plan de 1845, esta será la segunda revisión por la cual se reestructura el horario y la disposición de las materias a lo largo de los cinco cursos, debiendo dedicarse mayor cantidad de tiempo a las de mayor complejidad y apareciendo éstas en los últimos cursos de la segunda enseñanza. Según Luis Gómez “Bravo Murillo se preocupa por controlar y uniformizar la enseñanza mediante la regulación de los libros de texto y de los programas de enseñanza” (Luis Gómez, 1983, p. 94), para ello se establece la obligatoriedad de que los alumnos adquieran los libros necesarios para cada materia. El método de enseñanza vendrá especificado en la Real Orden de 16 de agosto de 1849, en este nivel los profesores deberán explicar con claridad, sencillez y economía en las explicaciones.

La tercera revisión la llevará a cabo el ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas Manuel de Seijas Lozano con el Plan de Estudios de 28 de agosto de 1850. En ella se insiste en la finalidad de los estudios de segunda enseñanza que se había establecido en el Plan Pidal

especificando en el artículo 3º del Título I que es continuación de la enseñanza primaria elemental completa y que sirve de preparación para los estudios de Facultad y para algunos estudios especiales que son los que habilitan para carreras o profesiones que no están sujetos a la recepción de grados académicos. Además el artículo 8º del Título II indica que la segunda enseñanza ofrece una enseñanza general completa, fijando la edad de ingreso a los 10 años. Se divide en dos ciclos: La educación general que dura cinco años, comprende nueve asignaturas obligatorias y una optativa y especifica que el número de asignaturas irá aumentando progresivamente conforme se vaya perfeccionando el método de enseñanza hasta comprender la lengua griega y otros conocimientos necesarios para el estudio de Facultades y los conocimientos que deben formar parte de educación general completa. Los estudios de Facultad son cinco de Filosofía, Farmacia, Medicina, Jurisprudencia y Teología y se dividen en tres periodos cada uno que se corresponden con los tres grados de Bachiller, Licenciado y Doctor, sin embargo dependiendo de la Facultad, ser Bachiller significaba cosas distintas, por ejemplo tener el grado de Bachiller en la Facultad de Filosofía significaba tener los estudios de segunda enseñanza acabados y haber aprobado el grado con el examen o ejercicios que prescribía el Reglamento para ello, pudiendo continuar luego los estudios en cualquiera de las cinco facultades, para obtener, después de cursar las materias que componen las distintas secciones, y durante un número de cursos determinados, los otros dos grados, Licenciatura y Doctorado. Sin embargo ser Bachiller en las Facultades restantes significaba ya un título de estudios superiores pues para poder ser admitido en dichas Facultades había que tener el grado de Bachiller en Filosofía más un año de estudios en la Facultad de Filosofía en determinadas materias, diferentes según la Facultad a la que se aspire, y cursar después una serie de materias a lo largo de cuatro o cinco años, según la Facultad, para obtener el grado de Bachiller en Farmacia, Medicina, Jurisprudencia o Teología, pudiendo después continuar estudiando para obtener los grados que conforman los otros dos periodos, Licenciado y Doctor. O sea que sólo el grado de Bachiller en Filosofía forma parte de los estudios de segunda enseñanza y es obligatorio para cualquier otro estudio superior. Para el libro de texto el catedrático elegirá uno de la lista que publicará el estado de los tres propuestos por cada materia. Todas las materias se han de explicar mediante libros de texto y no será útil ningún libro que no esté en la lista. Los Reglamentos determinarán las materias que se han de estudiar en cada curso y el orden en el que deben estudiarse.

Un año después, el 10 de septiembre de 1851, se decretó el Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios decretado por S. M. en 28 de agosto de 1850, que no introduce apenas variaciones. Determina en el Título II de la Sección que son ocho las materias que se han de estudiar a lo largo de los cinco años, indicando las que se han de estudiar en cada curso y el

orden, y en la Sección V la edad de comienzo para cursar los estudios, 10 años, y la obligatoriedad de adquirir el libro propuesto por el profesor de entre los que están en la lista que el gobierno publica. Para obtener el grado de Bachiller en Filosofía se tendrán en cuenta las calificaciones de los alumnos que optan a ello, y de entre las mejores el orden en el que se han matriculado. Después de ser admitidos tendrán que aprobar, ante tribunal, dos exámenes orales no pudiendo hacer el segundo, que versará sobre materias de la segunda enseñanza, si no se aprueba el primero.

En 1851 el Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas pasa a llamarse Ministerio de Fomento, suprimiendo la Dirección General de Instrucción Pública y determinando que los Negociados de Instrucción Pública, excepto las escuelas técnicas, pasen al Ministerio de Gracia y Justicia Pública (Díaz, 2015). La pugna entre los dos partidos mayoritarios, moderados y progresistas, hace difícil el consenso en materia de educación, dictándose muchas medidas contradictorias, una de ellas es el *Real decreto mandando que se observe y cumpla el adjunto reglamento de estudios* de 10 de septiembre de 1852, siendo ministro de Gracia y Justicia Ventura González Romero, y que surge de una Comisión para la revisión del plan de estudios de 1845 que ya fue revisado y modificado en 1847. El Reglamento rectifica algunos aspectos de los estudios secundarios volviendo a ser el objetivo de la segunda enseñanza el completar la educación de las clases acomodadas y manteniendo también su división en dos ciclos (Blas Zabaleta, 2011), aunque esta vez de tres años cada uno, denominándose el primero de Latinidad y Humanidades y el segundo de Estudios Elementales de Filosofía, teniendo que cursar nueve asignaturas a lo largo de los seis años, y se establece la uniformidad de los libros de texto para todos los centros siguiendo los programas que el gobierno establezca para cada materia (Luis Gómez, 1983). El Reglamento supone que el fin de los estudios de bachillerato del Instituto no es el de completar la educación primaria sino que es obligatorio para acceder a todas las carreras (Rodríguez Guerrero, 2009). José de la Revilla, uno de sus inspiradores, publica un folleto titulado *Breve reseña del estado presente de la Instrucción pública en España (1854)* que muestra la situación intelectual de España a mediados de siglo, ofreciendo un panorama estremecedor.

En 1855 los Negociados de Instrucción Pública, la Dirección General de Instrucción Pública y el Consejo de Instrucción Pública pasan de nuevo al Ministerio de Fomento (Díaz, 2015), año en el cual el progresista Manuel Alonso Martínez, ministro de Fomento, elabora un Proyecto de Ley General para toda la enseñanza aludiendo que sólo la primera enseñanza está regulada por una ley, la ley Someruelo, y pretendiendo con su proyecto cubrir esta laguna. En Luis Gómez (1983) encontramos que para ello elabora un proyecto de enseñanza que abarca la primera y segunda enseñanza además de la de facultad y las enseñanzas especiales, este

proyecto se discutió en las Cortes pero no llegó a entrar en vigor. Lucena (1999) explica que en estos momentos distinguir entre las ideas educativas de moderados y progresistas es difícil:

Tal vez las únicas diferencias estriben en la mayor insistencia de los últimos en la extensión de la enseñanza primaria (gratuita siempre que sea posible) y la concepción de la enseñanza secundaria como ampliación del saber, no sólo como paso intermedio hacia la universidad. (Lucena, 1999, p. 23)

### **2.1.8. La Segunda Enseñanza a partir de la ley Moyano**

La administración educativa española comienza a organizarse, constitucionalmente hablando, con la creación de la *Dirección General de Estudios*, artículo 369 del Título IX De la Instrucción Pública (Constitución de 1812),

Los progresistas y los moderados no aproximan posturas hasta 1857, con Narváez en el poder, y ante la necesidad de la creación de un marco definitivo que regule la situación de la educación en España, el ministro de Fomento Claudio Moyano presenta a las Cortes una *Ley de Bases* el 17 de julio de 1857 para recoger en un texto legal las líneas de funcionamiento del sistema educativo que ya existía desde hacía años (Lucena, 1999). La aprobación de esta Ley de Bases supone la autorización para que un equipo de personas de diferente ideología política consensue su redacción, de este modo se promulga la primera ley general de educación en España, y también la primera y única del Reinado de Isabel II. La *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857, también conocida como la ley Moyano, resolvió, como indica Negrín (2006), la cuestión de la reforma de la enseñanza planteada desde el Reglamento regulador del Informe Quintana de 1821, a partir del cual, y a pesar de los intentos, ningún proyecto, plan o reglamento, anterior a la ley Moyano pudo llevarse a la práctica para remediar la situación de la Instrucción Pública. Ley recoge muchos de los presupuestos del Plan Pidal y regula los tres niveles educativos estando vigente durante más de 100 años, aunque sometida a repetidas modificaciones.

La Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública, 1857) especifica que “la segunda enseñanza comprende los conocimientos que amplían la primera y también preparan para el ingreso al estudio de las carreras superiores”. En el Título II de la Sección primera se establece que la segunda enseñanza se puede cursar en dos modalidades, una de estudios generales y otra de estudios de aplicación a las profesiones industriales, que se desarrollarán a partir de los 9 y 10 años respectivamente. Los estudios generales tienen una duración de seis años, repartidos en dos periodos, el primero de dos años, que cursaban los alumnos de 9 a 11 años de edad, y el segundo de cuatro, que cursaban los alumnos de 11 a 15 años de edad, y al ser aprobados, y

habiendo realizado el examen de grado, se obtiene el título de Bachiller en Artes necesario para acceder a estudios superiores. Los estudios de aplicación otorgan el certificado de Perito. Sólo observando el número de asignaturas correspondientes al segundo periodo de la segunda enseñanza queda patente en esta ley el enciclopedismo que reinaba en el Bachillerato español (Ruiz Berrio, 2001). En el primer periodo de la Segunda Enseñanza las asignaturas son: Doctrina Cristiana e Historia Sagrada; Gramática Castellana y Latina; Elementos de Geografía y Ejercicio de Lectura, Escritura, Aritmética, y Dibujo. En el segundo periodo las asignaturas son: Religión y Moral Cristiana, Ejercicios de análisis traducción y composición latina y castellana; Rudimentos de Lengua Griega; Retórica y Poética; Elementos de Historia Universal y de la particular de España; Aplicación de los elementos de Geografía, Elementos de Aritmética, Algebra y Geometría; Elementos de Física y Química; Elementos de Historia Natural; Elementos de Psicología y Lógica, y Lenguas vivas (Negrín, 2006).

El Título III regula las facultades, las enseñanzas superiores y las profesionales. Para ingresar en las facultades que son ahora seis se necesita el título de Bachiller en Artes. En los títulos IV y V encontramos el método, el tiempo, el orden y los programas. El artículo 86 indica que los libros de texto serán los que estén autorizados por el gobierno en las listas que se publican cada tres años. Las disposiciones de esta ley debían regir sólo el curso 57/58 mientras se elaboraban los reglamentos que desarrollasen la ley, sin embargo, y aunque la ley en general será objeto de sucesivas reformas en casi todos los niveles, veamos algunas de las que afectarán a la segunda enseñanza: El Real decreto de aprobación del programa general de estudios de segunda enseñanza publicado el 31 de agosto de 1858, el Real decreto en el que aprobó el reglamento de la Segunda Enseñanza de 22 de mayo de 1859, el Real decreto modificando el plan de estudios de segunda enseñanza de 26 de agosto de 1861, el Real decreto reformando los estudios de segunda enseñanza de 12 de octubre de 1866 y el Reglamento de Segunda Enseñanza de 17 de julio de 1867, sin embargo será la Ley Moyano la que aportará el marco legal del sistema educativo español hasta 1970, momento en el cual la Ley Villar aportará un esquema de base diferente y una nueva organización.

Con el levantamiento revolucionario español de septiembre de 1868 comenzó el sexenio democrático, Lucena (1999) explica que la inestabilidad política que caracteriza este periodo de tiempo impidió llevar a cabo con continuidad el intento de los diferentes gobiernos de poner en funcionamiento un sistema educativo liberal radical. El primer decreto fue el del 21 de octubre de 1868 firmado por el ministro de Fomento y de Gracia y Justicia Manuel Ruiz Zorrilla que se centra en el tema de la libertad de enseñanza. El Decreto del 25 de octubre de 1868 determina la nueva organización de la segunda enseñanza y de las Facultades incluyendo en el nuevo plan

de estudios temas más actuales. Los progresistas recalcan que la finalidad de la segunda enseñanza debe ser la de aumentar la cultura de los ciudadanos además de prepararles para estudios universitarios, para ello incluye temas de agricultura y comercio, principios fundamentales de derecho e higiene, entre otros. En Blas Zabaleta encontramos que “La revolución de 1868 subraya, por encima de todo, la libertad de enseñanza. En consecuencia, el plan de estudios se reducía a un listado de materias, sin especificar duración de los estudios ni distribución por cursos, aprobadas las cuales el alumno podía solicitar el grado de Bachiller en Artes” (Blas Zabaleta, 2011, p. 11). La Constitución de 1869 sólo reguló la educación “desde el marco más restringido de la libertad de enseñanza y de los problemas que este derecho planteaba en la sociedad española” (Puelles, 2012, p 15).

Proclamada la I República, el ministro de fomento Eduardo Chao acomete las distintas reformas del sistema educativo, la de la segunda enseñanza se plantea con el Decreto de 3 de junio de 1873 dotándola de un doble carácter según Lucena (1999), completar la enseñanza primaria y preparar para los estudios superiores por medio de un año preparatorio. De Blas Zabaleta explica que “El plan de 1873, de la I República, insiste en el carácter útil (desaparece el latín, aumentan considerablemente las ciencias, introduce Música y Gimnasia, por primera vez)” (Blas Zabaleta, 2011, p. 11).

Tras el golpe de Estado en enero de 1874, lo más destacable del periodo ocupado por el gobierno provisional es que regulariza, con el Real Decreto de 29 de julio de 1874, el ejercicio de la libertad de enseñanza con la libre elección de centro y libertad de creación de escuelas, y que con el Decreto de 29 de septiembre se regula por primera vez la total libertad de cátedra, facultando a los profesores para dar a conocer sus opiniones. Sin embargo veamos como esto se trunca.

La realidad española durante el periodo de la Restauración está muy bien expresada por Negrín: “Durante la Restauración borbónica, España es un país eminentemente agrario, atrasado y con una situación radical de injusticia social, con la mayoría de la población analfabeta y elevado índice de desempleo y mendicidad” (Negrín, 2006, p.274).

Dentro del marco descrito, situados a principios de 1875 con el reinado de Alfonso XII y sin olvidarnos de que en 1875 el grado de analfabetismo en España era del 72,01% de la población (Negrín, 2006), la labor del ministro de Fomento Manuel Orovio rompe drásticamente la del liberalismo anterior, derogando artículos del decreto de 21 de octubre de 1868 que quedan sustituidos por los correspondientes de la Ley Moyano y limitándose de nuevo la libertad de cátedra. Esto produce fuertes reacciones de protesta y una dura respuesta por parte

del gobierno que separa a algunos profesores de sus cátedras. Como podemos ver en Díaz y Moratalla “el sistema de partidos turnantes hizo de la educación un espacio de lucha política por la libertad de enseñanza, describiendo la legislación educativa un movimiento de péndulo en función de quién ocupase la cartera de educación” (Díaz y Moratalla, 2008, p. 272).

Lucena (1999) explica que en 1875 Francisco Giner de los Ríos crea la *Institución Libre de Enseñanza* en la que participan algunos de los profesores separados de la universidad con la idea de crear un centro de estudios de segunda enseñanza y superiores. La Institución promueve fundamentalmente las experiencias y nuevas aportaciones en el campo de la educación, dedicándose fundamentalmente en su última etapa a fomentar la investigación científica. Sobre esta institución se apoyará la cultura española de la Restauración y es a partir de esta institución cuando comienza a desarrollarse el Regeneracionismo en la práctica, tanto político como social y educativo, para afrontar a partir de un crítico análisis de la realidad del momento las reformas necesarias en beneficio del progreso y modernización de España (Negrín, 2006). Esta institución es desmantelada con la guerra civil siendo confiscados sus bienes y perseguidos sus componentes, de los cuales la mayoría de ellos se marcharon al exilio.

Respecto a la educación, la Constitución de 1876, en el artículo 42 del Título primero establece que:

Cada cual es libre de elegir su profesión y de aprenderla como mejor le parezca. Todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes. Al Estado corresponde expedir los títulos profesionales y establecer las condiciones de los que pretendan obtenerlos, y la forma en que han de probar su aptitud. Una ley especial determinará los deberes de los profesores y las reglas a que ha de someterse la enseñanza en los establecimientos de instrucción pública costeados por el Estado, las provincias o los pueblos. (Constitución, 1876).

En 1879 el ministro de Fomento Francisco Queipo de Llano centra sus esfuerzos en crear una nueva Ley de Educación que aproveche lo que sea útil de la Ley Moyano, aportando los nuevos puntos de vista sobre la libertad de enseñanza, pero las diferentes perspectivas de los distintos partidos políticos, según explica Lucena (1999) no la hacen posible. Sin embargo sí pudo apoyar la Institución Libre de Enseñanza.

En 1881 y con el partido liberal de Sagasta, el ministro de Fomento Jose Luis Albareda y Sezde publica una Real Orden el 3 de marzo con la que deroga la de Orovio del 26 de febrero de 1875, que eliminaba la libertad de enseñanza, restituye las cátedras a los profesores que fueron apartados de ellas y apoya la Institución de Libre Enseñanza. Tras el trienio liberal llega el trienio



del partido conservador de Cánovas, siendo ministro de Fomento Alejandro Pidal y Mon que promulga el Real Decreto de 18 de agosto de 1885 *Fijando las reglas a que han de someterse los establecimientos libres de enseñanza*, con ella crea un nuevo tipo de establecimiento los “centros asimilados” que serán de libre creación de las congregaciones religiosas, y excluye de subvenciones estatales a los centros que no sean católicos. Como explica Lucena (1999) esto supone un retroceso en la libertad de enseñanza. Este decreto será derogado por los liberales cuando vuelven otra vez al gobierno por el ministro de Fomento Eugenio Montero Ríos, con el *Real Decreto* de 5 de febrero de 1886. En lo que respecta a la libertad de enseñanza vuelve a tener vigencia el Decreto de 29 de julio de 1874 y con la ley del 9 de junio de 1887 se logra que los profesores de los institutos de segunda enseñanza sean pagados por el estado.

En 1889 el padre Manjón, en la convicción de la importancia que tiene la educación en la regeneración de España, funda las Escuelas del Ave María considerada por algunos, según Lucena (1999), como la primera *escuela nueva* que se crea en España debido a su novedoso método que fue valorado positivamente tanto por liberales como por conservadores, extendiéndose rápidamente por todo el país. Como explica Negrín (2006) su pedagogía se centra en algunos elementos que son clave para la estimulación al aprendizaje de los alumnos, como evitar la inhibición fomentando la iniciativa, la creatividad y la imaginación. Esta nueva visión pedagógica dejará huella teniendo, posteriormente, continuidad.

En 1890 el Ministerio de Fomento queda estructurado en tres Direcciones Generales: Instrucción Pública, Obras Públicas y Comercio, Agricultura e Industria, dependiendo el Consejo de Instrucción Pública de la Dirección General de Instrucción Pública (Díaz, 2015). En lo que respecta a la segunda enseñanza sobre todo, la educación no sufre grandes cambios durante el turno de gobiernos hasta que, con el turno liberal y el ministro de Fomento Alejandro Groizard, se publica el Real Decreto de 16 de septiembre de 1894 que acomete la reforma de la enseñanza secundaria dividiéndola en dos periodos distintos y complementarios, según explica Lucena (1999). El primero dura cuatro años y es de estudios generales y sirve para aumentar la cultura del pueblo y unifica contenidos clásicos y modernos. El segundo dura dos años y es de estudios preparatorios, y se subdivide en Ciencias morales y en Ciencias físico-naturales. En Lucena (1999) encontramos que esta reforma incorpora innovaciones en esta etapa como el carácter integral y “la ascensión gradual del conocimiento” (Lucena, 1999, p. 39), además el Decreto de 25 de enero de 1895 crea una cátedra de religión para que el alumno se pueda matricular voluntariamente a dicha asignatura.

También en 1895 se reorganizan los Negociados de la Dirección General de Instrucción Pública que dependen del Ministerio de Fomento, quedando el Negociado de Primera

Enseñanza, el Negociado de Universidades y el Negociado de Bellas Artes. En 1898 se vuelve a estructurar todo lo referente a educación, entre otros Negociados se encontraba ahora también el de Segunda Enseñanza, además de la Dirección General de Instrucción Pública y el Consejo Superior de Instrucción Pública (Díaz, 2015). En Lucena (1999) encontramos que el final de siglo viene dado por el caos interno, la ruina económica, el desastre del 98 con la guerra de Cuba y el intento de los grupos regeneracionistas, con Joaquín Costa como líder, para sacar al país de la grave crisis que atraviesa y que utilizan la instrucción como medio para la búsqueda del progreso. En torno a esta necesidad de replantearse el destino de la realidad española se consolida la Generación del 98 coincidiendo en la necesidad de una profunda reordenación de la vida del país (Negrín, 2006). El regeneracionista Macías Picavea daba una clara visión en su libro *El Problema Nacional*, escrito en 1899, sobre la actividad docente en la enseñanza secundaria:

Catorce clases o sesiones diarias de cinco cuartos de hora cada una, de ocho de la mañana a dos de la tarde, catorce discursitos en monólogo o en diálogos, pronunciados por el respectivo profesor en la clase respectiva, catorce lecciones librecas, verbalistas, teóricas he aquí toda la acción docente y educadora de ese Instituto sobre la juventud española. (Negrín, 2006, p. 348)

En esta situación la enseñanza se convierte en punto de encuentro para liberales y conservadores. El Real Decreto de 18 de abril de 1900 suprime el Ministerio de Fomento, creando dos nuevos Departamentos Ministeriales: el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y el Ministerio de Agricultura, Industria, Comercio y Obras Públicas que volverá a denominarse Ministerio de Fomento en 1905 (Díaz, 2015). A través del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, y no con pocas dificultades económicas, se lleva a cabo un importante empujón en la regeneración educativa española. El ministro conservador de Instrucción Pública Antonio García Alix comenzó algunas reformas de la enseñanza secundaria con el Decreto de 19 de julio de 1900, con la ampliación de estudios técnicos acordes con las estructuras económicas y sociales del momento. Su sucesor, el liberal Álvaro de Figueroa y Torres, conde de Romanones, redacta una real orden para reafirmar la vigencia de la real orden de 3 de marzo de 1881 sobre la libertad de cátedra y acomete otras reformas sobre los salarios de los maestros. Respecto a la segunda enseñanza realiza reformas en las enseñanzas técnicas mediante el Decreto de 17 de agosto de 1901, planteando la necesidad de formar técnicos de grado medio y la necesidad de “transformar los centros de bachillerato en Institutos Generales y Técnicos” (Lucena, 1999, p. 43). Además Romanones lleva a cabo otras innovaciones como la creación de ayudas a los alumnos más destacados y favorecer la autonomía de las universidades.

El fin del siglo XIX supone que la instrucción ha pasado de ser clásica y aristocrática a ser planteada con un carácter más igualitario y con un sentido útil, basada en los progresos técnicos y en los descubrimientos científicos, introduciendo en la enseñanza secundaria especialmente, materias tecnológicas y científicas en detrimento de las clásicas y humanísticas, y siendo conscientes de las necesidades planteadas por la sociedad y el ámbito profesional. A pesar de ello no podemos olvidar que el número de alumnos que llegaba a la enseñanza secundaria era muy limitado y que aunque a comienzos de siglo el índice de analfabetismo había descendido, la cifra a la que ascendía la población analfabeta era de un 63,78% (Negrín, 2006).

### **2.1.9. La Enseñanza Secundaria en el siglo XX**

Durante los primeros treinta años del siglo XX, como explica Negrín (2006) habrá cada vez un mayor enfrentamiento entre las posturas político-ideológicas ya que los intereses de los distintos sectores de la sociedad serán totalmente contrarios, girando la polémica en torno a “Deficientes instituciones educativas, elevado nivel de analfabetismo, escaso número de estudiantes en institutos y universidades, intelectuales de distintas posturas ideológicas que chocan por distintas concepciones de llevar a cabo la educación” (Negrín, 2006, p. 345). De cualquier manera y a pesar de los múltiples cambios que se van a producir en el gobierno de España habrá importantes y numerosas innovaciones.

Con el Decreto de 17 de agosto de 1901, durante el gobierno de Sagasta y siendo ministro de Instrucción Pública el liberal Álvaro de Figueroa y Torres, Conde de Romanónes, se organiza la enseñanza media y aparecen los Institutos Generales y Técnicos, que según Negrín (2006) tenían la intención de albergar lo que podemos entender por carreras cortas de carácter técnico y artístico. Aparte de ofrecer los estudios de segunda enseñanza y las enseñanzas nocturnas para obreros, ofrecían además las enseñanzas técnicas del Magisterio, estudios elementales de Agricultura, Comercio, Industria, Artes Industriales y Bellas Artes. También es destacable la inauguración de la Escuela Moderna de Barcelona en 1901 por el pedagogo Ferrer Guardia que ofrecía una alternativa educativa liberada de autoridad, irracionalismo y revelación donde se impartía una enseñanza mixta, anticlerical, secular y con intención de influir en el sector obrero catalán por sus principio anarcosindicalistas (Negrín, 2006). Fue clausurada en 1906, pero creó un precedente en la historia de la educación.

En 1902, con el comienzo del reinado de Alfonso XIII, se siguen sucediendo los gobiernos liberales y conservadores, continúa la crisis política y social, y se añaden los conflictos de la nación con la guerra de Melilla, por lo tanto la educación no recibe la atención adecuada, como indica Lucena (1999) hay que tener en cuenta que en un periodo de 21 años fueron más de 50

los ministros de Instrucción Pública. A esto le añadiremos como dato que “a principios del siglo XX el porcentaje de analfabetismo neto era todavía del 56 % y España ofrecía, junto con Portugal, Italia, Grecia, Rusia y los países de la Europa del Este, los porcentajes de analfabetismo más elevados del continente europeo” (Viñao, marzo 2009).

Entre los pocos avances que se dan a principios de siglo se puede destacar la reafirmación del papel del Estado en la educación y la escolaridad obligatoria, pero sin olvidarnos de que hay una diferenciación entre las zonas rurales de España y las zonas urbanas. En las primeras, el índice de abandono y absentismo escolar es alto ya que las dificultades sociales y económicas, además de lo que supone acudir a la escuela en zonas de población dispersa, obstaculizan la asistencia escolar. En las segundas existe mayor conciencia y deseo de adquirir cultura y lo que esto posibilita, pero aun así esta circunstancia no mejora el balance de una enseñanza secundaria “tan en ruinas como la primaria” (Negrín, 2006, p. 347).

En 1907 se crea la Junta para la Ampliación de Estudios e investigaciones científicas que iniciará una etapa marcada por la investigación y la promoción científica. La Junta concedió becas a estudiantes para viajar al extranjero, y fomentó la investigación científica dando autonomía a las Universidades, no sólo como escuelas profesionales sino también como Centros pedagógicos de alta cultura nacional, aunque esta última reforma de las Universidades fue un fracaso por falta de recursos económicos.

Otros de los indicios de avance en la educación fue la creación de la Escuela Nueva en 1910 por el político e historiador Manuel Niñez de Arenas, innovadora de la pedagogía española, según explica Negrín (2006) y de ideología socialista, que en un primer momento nace para mejorar la formación de los trabajadores, creando después un programa de política educativa que se presentó con las Bases para un programa de Instrucción pública en el XI Congreso del Partido Socialista de 1918 y que crearán los antecedentes de lo que más adelante será la Escuela única. También será un exponente de avance la creación por Real Decreto de 10 de mayo de 1918 el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid, una de las últimas obras de la Junta para la Ampliación de Estudios ante la necesidad de dar una solución a la situación en la que se encontraba la Segunda Enseñanza y que venía a reivindicar la necesidad de conexión y continuación del proceso formativo de la Primera Enseñanza con la diferenciación en la exigencia en contenidos y metodología que cada nivel exigía. Negrín (2006) apunta que era una especie de centro piloto para experimentar un modelo de Segunda Enseñanza preconizado por la Institución Libre de Enseñanza creada en 1875.

Finalmente con el colofón del decreto de 31 de julio de 1922 que abolía todo lo que tenía que ver con la autonomía universitaria y el hundimiento político con el golpe de estado de Miguel Primo de Rivera en 1923, la situación en el ámbito educativo, como indica Lucena (1999), era lamentable, el número de escuelas era insuficiente igual que el presupuesto para la Instrucción Pública y en consecuencia la tasa de analfabetismo, aunque había bajado, seguía en torno al 50% de la población (Negrín, 2006). Suspendida la Constitución de 1876, la política educativa da de nuevo un paso atrás en aspectos como la libertad de cátedra que se negaba con la Real Orden de 13 de octubre de 1925, que también incluyó la prohibición de los libros de texto en las escuelas imponiendo el “texto único”.

Durante la dictadura y respecto a la enseñanza secundaria, los Institutos que habían recibido el nombre de Generales y Técnicos por el Conde de Romanónes, pasan a llamarse Institutos Nacionales de Segunda Enseñanza en 1924, y dos años más tarde el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Eduardo Callejo de la Cuesta comienza, con el Real Decreto de 25 de agosto de 1926, una reforma de la educación secundaria para coordinarla con las demás etapas educativas. El nuevo plan de estudios para la reforma del Bachillerato, denominado también Plan Callejo, divide el Bachillerato en dos ciclos. El primero, llamado Elemental, dura sólo tres años y se considera un complemento de la educación primaria. Se destina a los alumnos que, por las razones que sean, no continúan con los estudios superiores y a su término concede el título de Bachiller Elemental; El segundo es el llamado Universitario, para acceder a él se necesita el título de Bachiller elemental, pudiéndose cursar en la sección de Letras y de Ciencias. Este ciclo dura tres años, el primero común a la opción de Letras y Ciencias. Se da mayor amplitud a la educación física y la asignatura de religión es obligatoria. Pero esta reforma, explica Lucena (1999), no llega a consolidarse porque a los cuatro años, la enseñanza secundaria vuelve a modificarse. Como aspecto positivo señalaremos que en esta segunda etapa de la dictadura el Instituto-Escuela de Madrid se convirtió en:

...un verdadero centro piloto de segunda enseñanza, debido a la eficiencia del modelo que se ensayaba: la unión de la etapa primaria con la secundaria, donde se destacaba el ideal humanista-científico propio de una educación integral, no sólo conocimientos sino convivencia, perfeccionamiento del docente, participación, etc. además de poner en marcha no sólo una enseñanza teoría sino a la vez práctica. (Negrín, 2006, p. 372)

Se funda en 1929 la Federación Universitaria Escolar que protagoniza movilizaciones estudiantiles en protesta hacia los expedientes que la dictadura había abierto contra los catedráticos que se solidarizaron con Unamuno al ser destituido de sus cargos en la Universidad por criticar la dictadura. El conflicto con las protestas universitarias concluyó con el cierre de la

Universidad de Madrid y la de Barcelona. En los últimos años de la dictadura, y entre todo el proceso de fracaso de esta, se produce una fuerte corriente contra la enseñanza religiosa en favor de la enseñanza pública, por lo que los grupos religiosos, de forma privada y como simples ciudadanos, se unieron en defensa de sus intereses para crear una asociación legal que “aún en los momentos de más acusado laicismo republicano” (Delgado, 1994, p. 822), les permitió mantener e incrementar sus centros docentes, dando origen a la Federación de Amigos de la Enseñanza, fundada en 1930 por el padre Domingo Lázaro, el jesuita Enrique Herrera Oria y el padre Pedro Poveda. Mientras tanto hubo un nuevo intento de reforma universitaria que, según Lucena (1999), volvió a fracasar por la falta de libertad, causa a la que se añadieron los conflictos nacionalistas, la crisis económica y un sistema educativo deficiente que, entre otras cosas, hicieron caer la dictadura que arrastró consigo la monarquía.

El 14 de abril de 1931 la victoria republicana da inicio a la II República, pero esta no puede resolver los problemas que sufría España a consecuencia del gobierno anterior, los enfrentamientos con la Iglesia, la crisis económica mundial y el emergente poder del fascismo en Europa. A pesar de ello, y del obstruccionismo para impedir la aprobación del presupuesto educativo por parte de la derecha (Vázquez, 1975), en la etapa republicana, y durante el gobierno provisional se emprenden numerosos proyectos con intención de renovar todo el sistema educativo, apoyándose en los principios pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza, creada en 1875 por Giner de los Ríos, y en las corrientes de la Escuela Nueva. En Lucena (1999) encontramos que se crean un gran número de escuelas y se elimina la obligatoriedad de la asignatura de religión, se mejora la retribución de los maestros y se renuevan los planes de formación del profesorado con los que los maestros tendrán que hacer un curso entero de prácticas en los Institutos de segunda enseñanza, escuelas primarias o en las escuelas normales. En realidad estamos ante “un eslabón más de la cadena liberal iniciada en las Cortes de Cádiz de 1812; en consecuencia, la República adquiere una deuda irrenunciable con el pasado liberal del que forma parte” (Negrín, 2006, p. 382), por lo que este compromiso supondrá una serie de actuaciones, en el campo de la enseñanza, para equilibrar la herencia ideológica que trae, por un lado el ideario educativo de la Institución Libre de Enseñanza, y por otro el ideario educativo socialista, teniendo que enfrentar además la situación en la que se encontraba la educación a su llegada.

Lucena (1999) apunta que si bien en la enseñanza primaria la legislación que se crea es muy amplia, los planes de estudio vigentes de la enseñanza secundaria se anulan y también se modifican algunos de la Universidad. Se crea también en mayo de 1931 el Patronato de Misiones Pedagógicas, dirigido por una Comisión Central y presidido por el pedagogo Manuel Bartolomé

Cossío, que consistió en actividades que extendieron la cultura a todos los pequeños pueblos del país, “esta iniciativa constituyó la más importante y genuina experiencia de educación popular en el país” (Lucena, 1999, p. 53).

El objetivo de la república era basar su reforma educativa en la función social que esta debía desarrollar, esto significaba que la educación no podía seguir siendo el privilegio de unos pocos sino que todos sus medios “fueran destinados a la promoción del proletariado y del campesinado pobre. Si «el saber y el aprender en nuestro país va a ser función social», ello ha de contribuir al desarrollo político y económico del Estado.” (Vázquez, 1975, p. 61)

En Puelles (2011-2012) encontramos que para entender la Constitución, aprobada el 9 de diciembre de 1931, supuso respecto a la educación, hay que tener en cuenta que en ella se aúnan tres tendencias: el liberalismo democrático, el socialismo histórico y el legado de la Institución Libre de Enseñanza. Estas tres tendencias confluyen en el artículo 48 del Capítulo II, Título III, que la educación es un atributo del Estado, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, el reconocimiento de la libertad de cátedra, el acceso de todos los españoles a todos los grados de enseñanza, la estrecha conexión entre todas las etapas o escuela unificada, el laicismo de la enseñanza y el derecho de la Iglesia a enseñar su doctrina exclusivamente dentro de sus establecimientos porque además se prohíbe que las órdenes religiosas ejerzan la enseñanza, además de otros temas en otros artículos como el reparto de las competencias sobre educación entre el Estado y sus regiones. Todas estas modernas aportaciones supusieron que por primera vez la ILE y la escuela única estaban amparadas por la Constitución de 1931 amparó la ILE y la escuela única, sin embargo durante la II República ni siquiera llegó a implantarse la escuela unificada.

Con el gobierno de Manuel Azaña se siguen creando escuelas por todo el país en un esfuerzo por erradicar el analfabetismo. En 1932, el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Fernando de los Ríos Urruti, según explica Lucena (1999), intenta organizar el sistema educativo presentando un proyecto para la primera y segunda enseñanza que no llega a debatirse. Sin embargo sí se reforma el papel de la inspección en la primera y segunda enseñanza y también, respecto a la segunda enseñanza, comienza a organizar el tema del profesorado sustituto de las vacantes creadas por la expulsión de las órdenes religiosas del ámbito de la educación, entre otras muchas reformas que se acometen. Pero ese espíritu reformador no se concreta en una nueva y renovadora ley de instrucción.

En los tres últimos años de la II República, de 1933 a 1936, las circunstancias políticas y sociales se agravan. La presidencia de gobierno ahora ésta a cargo de Lerroux apoyado por la

derecha católica, durante este periodo “un ejército de ministros se hará cargo de la Instrucción Pública” (Lucena, 1999, p.56), y por supuesto como viene siendo habitual, lo que se hizo en el periodo anterior se va a deshacer en este: la escuela mixta en la enseñanza primaria se prohíbe, la inspección de la enseñanza vuelve a tener un papel burocrático y el ritmo de construcción de escuelas baja, entre otras medidas que se toman. El 29 de agosto de 1934 se publica un nuevo Plan de Estudios de Bachillerato en el que se prolonga su duración, de seis a siete cursos, impregnado de un espíritu tradicional y conservador. La solución que buscan las órdenes religiosas ante la eliminación de sus centros es pasar su titularidad a seculares, creando agrupaciones que la Constitución no podía eliminar. En los últimos meses antes de la guerra civil, con otro cambio de gobierno debido a las elecciones generales de 16 de febrero de 1936 que Azaña pone en manos de Santiago Casares Quiroga, se legisla contra los decretos de los múltiples ministros de Instrucción Pública del periodo anterior para volver a reestablecer la Inspección Central y volver a dinamizar la construcción de escuelas entre otras medidas, pero en Lucena (1999) encontramos que al iniciarse la guerra civil española el 18 de julio de 1936, con el golpe de estado del general Mola, la situación política y social da un gran giro, y con ello la función de la educación.

“La República reformista de 1931 intentó convertir en realidad viejas aspiraciones ya presentes en el regeneracionismo español; sin embargo, no logró superar el desfase entre la teoría y la práctica; razones temporales, políticas, económicas y sociales lo dificultaron” (Negrín, 2006, p.398), de este modo y una vez más la evolución en el ámbito educativo se paraliza.

#### **2.1.10. La Enseñanza Secundaria como vehículo de ideologías**

Durante la guerra civil tenemos que hablar necesariamente de la función de la educación en dos sentidos distintos puesto que son dos los ideales bien diferentes, según el bando en el que nos situemos, que subyacen a esta cuestión, pero ambos ideales utilizan una circunstancia común pues con la guerra la educación asume un importante papel como transmisora de ideologías (Lucena, 1999). En este sentido, ambos bandos, sublevados o nacionales y republicanos se radicalizan.

Por un lado, la labor reformadora de la república, como indica Vázquez (1975), se convierte ahora en una labor transformadora de carácter revolucionario, siendo los focos de tensión los enfrentamientos ideológicos de siempre: los centros de enseñanza de las órdenes religiosas y el papel de la Iglesia en la educación, el papel del Estado en la educación laica, la escuela mixta o segregada, la figura del maestro, la escuela unificada, la lucha contra el



analfabetismo, la libertad de enseñanza y la necesidad de creación de escuelas. Los nuevos y sucesivos presidentes del gobierno, que apenas están en su cargo unos meses cada uno, Diego Martínez Barrio, José Giral Pereira, Francisco Largo Caballero y Juan Negrín López que, a diferencia de los demás, estuvo al mando los dos últimos años, intentaron llevar a cabo una política educativa situando la educación como “un factor indispensable para el triunfo” (Lucena, 1999, p.59), bajo el principio “la cultura para el pueblo” que debía presidir la labor de transformación del nuevo Estado republicano (Vázquez, 1975).

Con el gobierno de José Giral, siendo ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Francisco Barnés Salinas, se empiezan a dar pasos hacia esta labor aprobando el presupuesto que, habiendo sido concedido al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para ser empleado en el Plan Nacional de Cultura, todavía estaba pendiente. El siguiente paso se dio con el gobierno de Largo Caballero y fue la creación, en febrero de 1937, de una comisión para la reforma de la Primera Enseñanza (Vázquez, 1975) que se llevó a cabo con el nuevo Plan de Estudios de 28 de octubre de 1937 y el gobierno de Negrín. Como hechos destacables a lo largo de todo el periodo de la guerra civil, hay que mencionar que se suprime la enseñanza religiosa y la enseñanza libre y que se adjudica a los maestros el deber de cooperar en la lucha ideológica, “Así, pues, a los maestros les fue especialmente encomendada la preparación ideológica, mediante una serie de disposiciones y decretos que establecieron la nueva orientación de la formación del profesorado” (Vázquez, 1975, p. 63). Durante el gobierno de Largo Caballero es destacable la puesta en marcha, a través del decreto de 21 de abril de 1937, del *Servicio de Difusión de la enseñanza por medios mecánicos* para facilitar la aplicación de la tecnología educativa con el cinematógrafo, la radio, la fotografía y los discos.

Respecto a la segunda enseñanza, según explica Vázquez (1975) se llevaron a cabo algunos cambios establecidos por la necesidad de reanudar la vida escolar que había sido interrumpida por el comienzo de la guerra. Una de las primeras necesidades en esta etapa era la de crear nuevas normas para acceder a los estudios superiores a través de ella para dar acceso “a las mejores capacidades salidas de las masas del pueblo, donde se encuentran los más abnegados defensores de la República” (Vázquez, 1975, p. 61). El examen de ingreso para acceder a los Institutos se convierte en una prueba de capacidad tras la cual se iniciaban los estudios según los conocimientos y la edad de los alumnos. También se crea por decreto de 21 de noviembre de 1936, durante el gobierno de Largo Caballero, el *Bachillerato abreviado* para obreros, primero en Valencia, y después en Madrid y Cataluña. El objetivo del Instituto obrero era el de ofrecer “el acceso a la cultura superior de centenares de trabajadores y campesinos

jóvenes” (Calatayud, Fernández, Lázaro, López Martín, López Torrijo, Palacio y Ruiz, 1991), estaba dirigido a trabajadores agrícolas e industriales entre 15 y 35 años, que no estaban en el frente por cuestiones diversas como la incapacitación para las armas, la edad o el sexo, siendo totalmente gratuitos y con una duración de cuatro semestres divididos en dos años. En Negrín (2006) encontramos que para ser admitidos bastaba con tener una actitud positiva y capacidad para aprovechar los cursos, aunque Vázquez (1975) apunta que los alumnos realizaban unas pruebas de aptitud y de cultura ante un Comité seleccionador que determinaba si el alumno podía seguir sus estudios o tenía una formación primaria deficiente, en cuyo caso se sometían a un cursillo de recuperación. Las diez asignaturas que se repartían a lo largo de los dos años se daban en un horario semanal de 33 horas. Al ser finalizados los estudios se otorgaba el título de Bachiller con plena validez académica.

Por otro lado hay que mencionar la difusión de la educación popular anarquista realizada desde los ateneos libertarios que, en los años de gobierno republicano, desarrollaron según Escribá y Maestre (2012) una actividad cultural importante destinada a los obreros, a través de diferentes escuelas en barrios y pueblos. Según Vázquez “aunque se presenta como corriente marginal frente a la reforma estatal, el número tan elevado de sus adherentes y la experiencia de las colectividades lo configuran como una de las fuerzas más sobresalientes de nuestra historia contemporánea” (Vázquez, 1975, p. 71). Estos ateneos se unen al principio de la guerra fundándose la Federación de Ateneos Libertarios de Madrid para crear el *Bachillerato confederal* con el que se pretendía una enseñanza totalizadora haciendo desaparecer las diferencias entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.

También durante el gobierno de Largo Caballero, a principios de 1937, se pusieron en marcha eficaces iniciativas en la lucha contra el analfabetismo a través de las *Milicias de Cultura*, que difundían la cultura en el Ejército popular, y que fueron impulsadas por el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes Jesús Hernández Tomás, y las *Brigadas volantes* en la retaguardia, creadas pocos meses después para instruir a analfabetos adultos. Pero, como explica Vázquez (1975), el esfuerzo resultaba ser insuficiente, por ello se crean en julio de 1937, durante el gobierno de Negrín y continuando en el ministerio de Instrucción Pública Jesús Hernández, los cursillos que se llevan a cabo durante los dos meses de verano. Estos cursillos eran gratuitos y se organizaron en los Institutos de Enseñanza Media de las ciudades más importantes (Lucena 1999). Para completar el plan de alfabetización se inicia en noviembre de 1937, una campaña que duró cinco meses, destinada a las zonas rurales con más índice de analfabetismo.

Por otro lado la ideología de los sublevados tuvo que unificarse para establecer un modelo pedagógico que estuviera de acuerdo con sus principios y lo hizo en torno a dos pilares, la Iglesia y el patriotismo, creando el modelo del nacional-catolicismo. La instantánea que puede describir con claridad este momento la aporta Negrín en su Historia de la educación española:

Cuando llegó a España la posibilidad de obtener los frutos de la labor educativa, cultural y científica del primer tercio del siglo XX, traducidos en desarrollo investigador, modernización educativa y aplicación de los principios de la Escuela Nueva, el enfrentamiento civil producido por los sublevados contra la República va a llevar al país de nuevo al oscurantismo medieval y al monopolio educativo de la Iglesia católica. En el aspecto pedagógico, se vuelve a la escuela tradicional basada en el autoritarismo y la jerarquía donde el maestro y las autoridades eclesiásticas y políticas son el centro del proceso, mientras que los alumnos se convierten en seres pasivos con la única misión de obedecer y ser buenos patriotas y religiosos. (Negrín, 2006, p. 414)

El objetivo del franquismo era la creación de un Estado nuevo y para llevar a cabo esta intención la reforma educativa, como explica Utande (1975), se convierte en un factor decisivo para conseguir una nueva estructura social, sobre todo en cuanto a la enseñanza media y el Bachillerato se refiere.

Cuando los nacionales crean su estructura organizativa, en un principio con la Junta de Defensa Nacional y unos meses después con la Junta Técnica del Estado y sus Comisiones, se establece que la Comisión de Cultura y Enseñanza "se ocupará de asegurar la continuidad de la vida escolar y universitaria, reorganización de los centros de enseñanza y estudios de las modificaciones necesarias para adaptar éstas a las orientaciones del nuevo Estado" (Díaz, 2015). Además en noviembre de 1936 se crean las Comisiones Depuradoras del personal de Enseñanza que sustituirán a todo profesor que hubiera tenido relación con el Frente Popular. La Comisión de Cultura y Enseñanza funcionó hasta enero de 1938, creándose el 30 de enero de 1938 los departamentos Ministeriales subordinados a la Presidencia, entre ellos el Ministerio de Educación Nacional (Díaz, 2015). Como cuestiones generales a destacar señalaremos que durante esta primera etapa, concretamente en septiembre de 1936, se hace obligatoria la asignatura de Religión e Historia Sagrada y también como medidas inmediatas se editan nuevos libros de texto obligatorios para todos los centros, de este modo se elimina todo apoyo, contenido o signo que tuviera que ver con la enseñanza republicana. También se cierran muchos institutos dándose plena libertad para crear otros, con lo que la enseñanza privada comienza a elevar el número de sus centros.

En palabras de Gómez García (2011) en la España rural de posguerra

... solo los más favorecidos económicamente podían salir de sus pueblos para estudiar bachillerato, ya fuera en los Institutos Provinciales de Enseñanza Media, o en los ya citados colegios privados, creados unos y otros, generalmente, en capitales de provincia. Y el resto de la población escolar tenía que renunciar a seguir esos estudios o cursarlos como alumnos libres, para examinarse en los centros oficiales, preparados en la mayoría de los casos por los maestros nacionales de enseñanza primaria que, con su trabajo fuera de la escuela, consiguieron que un número considerable de muchachos y muchachas procedentes de los pueblos campesinos obtuviesen en estos años el grado de bachiller. (Gómez García, 2011, p. 111)

### 2.1.11. Consolidación de la Enseñanza Media

Hasta este momento se podía hacer referencia indistintamente a la Enseñanza Media como Segunda Enseñanza, pero a partir de ahora el término *Segunda Enseñanza* desaparece y la Enseñanza Media se consolida como una etapa de formación imprescindible para el desarrollo y el futuro del país.

El proyecto más importante referido a la enseñanza media se desarrolla siendo ministro de Educación Nacional Pedro Sainz Rodríguez y es la *Ley de la Jefatura del Estado español de 20 de septiembre de 1938 sobre reforma de la Enseñanza Media* que responde a la necesidad de reformar el Bachillerato Universitario porque es la parte de la enseñanza media que influye en la formación de las clases dirigentes. La ideología de los sublevados muestra con ello su visión elitista de esta etapa que es la que prepara para el acceso de las clases más influyentes a la universidad (Lucena, 1999). Este nuevo Bachillerato se apoya sobre una formación clásica y humanística que se debe completar con otra de estudios científicos formativos y dos lenguas vivas, teniendo que ser una de ellas obligatoriamente el italiano o el alemán, todo ello acompañado de un contenido católico y patriótico. Consta de siete cursos que giran en torno a siete materias y se suprimen los exámenes anuales y por asignatura y sustituyéndose por un examen final llamado el examen de Estado del Bachillerato. De ahora en adelante, como proclama la ley, “los Institutos de Segunda Enseñanza habrán de transformarse en Instituciones modelo, en las que el nuevo Bachillerato clásico y formativo pueda desarrollar el máximo de eficacia y de valor cultural” (Ley de reforma de enseñanza media, 20 de septiembre de 1938). Con esta ley también se crea la Inspección de la enseñanza media.

La base IV de la Ley de 1938 establecía siete grupos de materias, a lo largo de siete cursos, en torno a siete disciplinas fundamentales: 1) Religión y Filosofía; 2) Lenguas clásicas; 3) Lengua y Literatura españolas; 4) Geografía e Historia; 5) Matemáticas; 6) Lenguas modernas (dos idiomas), y 7) Cosmología. A esto había que añadir el dibujo y modelado, la Educación física y la Formación patriótica. Un cuadro sinóptico final, parte de la misma Ley, desarrollaba lo dispuesto en la base IV, expresando además las horas correspondientes a cada materia, si bien sólo con carácter normativo y orientador.

Otras cuestiones destacables de esta ley son: la supresión de la enseñanza libre, la constitución de una Comisión para dictaminar sobre la validez de los libros de texto de enseñanza media que existen o que se puedan editar en un futuro y la separación por sexos en las aulas. Con esta ley se introduce por primera vez El Libro de calificación escolar para cada alumno como un instrumento necesario que ha de adquirirse desde el primer año del Bachillerato:

...estará foliado, sellado y rubricado por la Administración como un libro de comercio; y en él constarán, en la primera página, la fotografía y todos los antecedentes del alumno. Sucesivamente, cada Profesor, responsable de la educación del escolar, anotará al final de cada curso su dictamen, que comprenderá su puntuación, su asiduidad, los ejercicios que hubiera realizado, su carácter y aptitudes, y la calificación de suficiencia o insuficiencia para pasar al año siguiente. (Ley de reforma de enseñanza media, 20 de septiembre de 1938, parr. 16)

Esta ley además reclama que se debe potenciar la “acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno” (Ley de reforma de enseñanza media, 20 de septiembre de 1938), en vez de la técnica memorística, para conseguir la asimilación de la cultura y la formación completa de la personalidad. Duró quince años aunque en el año 1947 se redactó un Anteproyecto de Ley de Enseñanza Media, que no llegó a convertirse en norma legal. Hasta la creación del Bachillerato Laboral no se prestó atención a las demás enseñanzas de la educación secundaria a las que hacía referencia la Ley, resultando muchas disposiciones “de cumplimiento mediocre o nulo” (Martínez Navarro, 1996, p.350).

Entre 1939 y 1951, se encuentra al frente del Ministerio de Educación José Ibáñez Martín, durante su mandato se aprueba la *Ley de bases de regulación de la enseñanza media y profesional* de 16 de julio de 1949, en una necesidad de adaptarse a los cambios que se iban produciendo en la sociedad española. Conforme se evolucionaba hacia un mejor nivel de vida,

la demanda educativa también iba siendo mayor ya que esta era la única posibilidad para aumentar la posición social. Esta nueva ley de bases nace con el objeto de posibilitar la educación media a un mayor número de alumnos que pertenezcan a las poblaciones rurales apartadas de los Centros Formativos de Enseñanza Media, creando el *Bachillerato Laboral* como modo de “establecer un Bachillerato elemental equiparable a los primeros cursos del Bachillerato universitario en las disciplinas básicas formativas y complementado con la especialización inicial en las prácticas propias de la agricultura, la industria u otras actividades semejantes para aquellos alumnos que no podrían conseguir esta formación por otros medios.” (Ley de bases de regulación de la Enseñanza Media y Profesional, 1949, p. 3164). De este modo se da la posibilidad de una formación técnica profesional o de cursarlo como puente para otros estudios superiores (Lucena, 1999), adaptando así los estudios a las necesidades del país.

Esta ley recoge parte del anteproyecto de 1947 dando complemento al Bachillerato universitario y otorga la posibilidad de obtener el título de *Bachiller Laboral*, con un carácter semiprofesional, después de cinco cursos y un examen final. El primer curso era de cultura general y los cuatro siguientes eran de especialización profesional, pudiendo elegir entre la especialidad agrícola-ganadera, industrial-minera, marítima-pesquera o de profesiones femeninas, y se regula la creación de Centros de Enseñanza Media y Profesional “en razón de las necesidades técnicas de la vida nacional y de las peculiaridades económicas de las distintas zonas españolas” (Ley de bases de regulación de la Enseñanza Media y Profesional, 1949, p. 3164). En Utalde (1975) encontramos que después se amplió al *Bachillerato Laboral Superior* cursando dos años más y haciendo un examen de reválida, esto será consecuencia de la ampliación de la Ley de Ordenación de Enseñanzas Medias de 1953 con el Decreto de 6 de julio de 1956 del cual hablaremos luego.

Dentro de un clima de mayor aperturismo político, gracias a la petición de ingreso en 1947 de España a las Naciones Unidas y a su incorporación en diciembre de 1955 (Lleonart, 1995), la reforma educativa se ve favorecida siendo aprobada la *Ley de Ordenación de Enseñanzas Medias* de 26 de febrero de 1953 con el nuevo ministro de Educación, el liberal Joaquín Ruiz-Giménez Cortés, cuya política educativa se distinguió por favorecer la apertura a nuevos métodos pedagógicos. Para Moratalla y Díaz “Esta Ley supone un nuevo enfoque de la educación, algo menos dogmático y más atento a la calidad intelectual de la enseñanza” (Moratalla y Díaz, 2008, p. 288), tanto por la actitud dialogante del ministro como por el tono técnico-pedagógico de la ley en lugar del exaltado-patriótico que se venía utilizando, dividiendo el Bachillerato en elemental y superior. El Bachillerato Elemental consta de cuatro cursos,

hechos entre los 10 años cumplidos y los 14 años, y de ocho materias repartidas en los cuatro cursos: Religión, lengua Española y Literatura, Matemáticas, Latín, Geografía e Historia, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, Dibujo y un idioma moderno. El Bachillerato Superior constaba de dos cursos, pudiéndose cursar en la rama de ciencias o de letras, por lo que se reducen en un año los estudios de Bachillerato. Las materias obligatorias del Bachillerato Superior, comunes a todos los alumnos, eran: Religión, Elementos de Filosofía, Literatura (Comentario de textos y composición), Historia del Arte y de la Cultura, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y un idioma moderno, además de las materias obligatorias según la orientación, para los de Letras: Latín y Griego y para los de Ciencias: Matemáticas y Física, el número de horas teóricas semanales era de 20 para el Bachillerato Elemental y de 25 para el Bachillerato Superior. Con el título de Bachiller Superior podían hacer el Curso Preuniversitario todos aquellos alumnos que deseaban continuar sus estudios en Facultades Universitarias, en Escuelas Especiales de Ingenieros o Arquitectos, o en otros Centros superiores para, los que así se hubiera establecido. Según Lucena (1999) en la mayoría de las empresas privadas se exigía como mínimo el título de Bachiller Elemental para acceder a sus puestos laborales, con lo que esta ley supuso un primer paso para generalizar la escolarización hasta los 14 años “El Estado procurará que esta Enseñanza, al menos en su grado elemental, llegue a todos los españoles aptos” (Ley de ordenación de Enseñanzas Medias, 1953, p.1120). Los centros docentes utilizaban los libros de texto dictaminados por el Consejo Nacional de Educación y el acceso al Bachillerato se hacía por medio de un examen de ingreso y para la obtención del título de Bachillerato Elemental o Superior se necesitaba aprobar el examen de grado. Para entrar en las Facultades era necesario una prueba de madurez que sustituía al examen de ingreso en la Universidad (Ley de ordenación de Enseñanzas Medias, 1953). Esta ley tuvo una grave e inmediata consecuencia la masificación del Bachiller Elemental ante la demanda de este título por parte de numerosas empresas. Estas cubrirían así sus puestos de trabajo suponiendo además, como expresa Utande (1975), la consolidación de un grado académico muy valorado, y también la ruptura con el elitismo de la enseñanza media. Esto fue posible gracias a los nuevos planes de estudios que se crearon en los años posteriores posibilitando a la juventud trabajadora los estudios medios elementales.

Por otro lado, aunque los Institutos Laborales seguían existiendo no habían respondido, según Lucena (1999), a las expectativas generadas por lo que el 20 de julio de 1955 se aprueba la *Ley de Formación Profesional Industrial* para ofrecer una formación técnica a aquellos alumnos que no cursen la enseñanza media incorporándose al mercado laboral, sector que cada vez exigía más formación y estaba más industrializado. Como denuncia Lucena (1999) la mayor tara de la enseñanza profesional es la falta de imbricación en el sistema educativo, con lo que

aparece como un sistema paralelo, sin embargo hubo una gran demanda de colaboración por parte de las instituciones implicadas en el sector industrial.

En 1956 la línea marcada por el ministro Ruiz-Giménez es continuada por el nuevo ministro Jesús Rubio García-Mina, mejorando la creación de centros educativos con un Plan Nacional de Construcciones Escolares y elaborando normativas necesarias a consecuencia de una mayor incorporación de la población a los estudios de Bachillerato, y de las nuevas necesidades sociales, como apuntan Moratalla y Díaz (2008). En este sentido hay que mencionar los Decretos que modifican la ley de 1953, que son: el *Decreto de 6 de julio de 1956* para la convalidación del Bachillerato Elemental y el Laboral con el que se amplía en dos cursos académicos más los estudios del Bachillerato Laboral Elemental de cinco años, para obtener el Bachillerato Laboral Superior, sustituyendo con este el ciclo de perfeccionamiento que se había establecido por Decreto el 8 de enero de 1954. Pocos días después, el *Decreto de 26 de julio de 1956* extiende el Bachillerato Laboral a las zonas periféricas de las ciudades e implanta planes especiales de estudios con una orientación profesional creando las *Secciones Filiales* que dependen de los Institutos Nacionales en zonas de poblaciones grandes que no tenían Instituto. Además establece la organización de ciclos de adaptación para poder transformar los Bachilleres Elementales en Bachilleres Laborales y se crean también los estudios nocturnos para facilitar el grado de Bachillerato Elemental a los trabajadores que no podían asistir al Instituto por su jornada de trabajo.

En un reconocimiento a la falta de medios que había sufrido el Bachillerato Elemental en la España rural, según expone Gómez García (2011), se crean en 1960 los *Colegios Libres Adoptados* para extender a las poblaciones de los suburbios de las ciudades y a las localidades que eran cabeza de partido judicial la enseñanza media elemental. Como explica Lorenzo (2003) se pretendía que los Ayuntamientos participasen de este proceso proporcionando los locales que fueran adecuados, siendo las Corporaciones locales los titulares de estos Centros.

La Educación a Distancia, en palabras de López-Aranguren, tiene su origen en una “concepción subsidiaria de la enseñanza presencial” (López-Aranguren, 1995, p. 12). De este modo en 1962, siendo ministro de Educación Manuel Lora Tamayo, se inicia la experiencia del *Bachillerato Radiofónico*, que al extender sus enseñanzas a países con gran número de emigrantes españoles llegó a tener alrededor de 30.000 alumnos (López-Aranguren, 1995), después, en 1963 se crea el *Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión* nacido para atender la educación de los alumnos libres y para cuidar la formación de aquellos que no podían acudir a los establecimientos de enseñanza, por las razones que fueran. Ambos hechos



son señalados como hitos de la educación a distancia por Algieri, Dogliotti, Gazzotti, Jiménez Villarruel, Mazzoglio y Nabar, Rey y Tornese (2014). Unos años después el Decreto de 31 de octubre de 1968 determina que el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión se organizará como *Instituto de Enseñanza Media a Distancia*.

En agosto de 1963 se destina a varones entre 15 y 60 años y mujeres entre 15 y 50 años la segunda campaña de alfabetización del periodo franquista. La Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos perseguía además de erradicar el analfabetismo, según Lucena (1999), la obtención del certificado de estudios primarios para este rango de población. Aunque este plan finalizaba en 1968 no fue suprimido hasta 1973 que se sustituyó por el Programa de Educación Permanente de Adultos.

Con la Ley de 29 de abril de 1964 se amplía la edad obligatoria de escolaridad de los doce años hasta los catorce “ya que una mejor formación básica de todos los españoles constituye un supuesto indispensable para la solución de los problemas económicos y sociales actualmente planteados en nuestra Patria” (Ley sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria, 1964). A partir de este memento la educación es obligatoria desde los 6 años hasta los 14 años y se determina que “En las Escuelas de Enseñanza primaria la enseñanza será graduada, curso por curso, a lo largo de los ocho años que comprende el periodo de escolaridad obligatoria” (Ley sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria, 1964, p. 5696).

En mayo de 1966 el Ministerio de Educación Nacional pasa a llamarse Ministerio de Educación y Ciencia, y labor de este fue unificar la pluralidad de planes de estudios existentes para la enseñanza media en el momento en el que ya se había conseguido que esta estuviera al alcance de todos los españoles. En Utande (1975) encontramos que existía un Plan general de cuatro cursos en los Institutos Nacionales de enseñanza no oficial, en las Secciones delegadas y en los Centros de Patronato, otro Plan especial de cuatro cursos, en los Estudios nocturnos y Secciones filiales, y otros Planes especiales de cinco cursos en los Institutos Laborales y Centros no oficiales de enseñanza media y profesional (con diversas modalidades). La Ley de 8 de abril de 1967 “vino a remediar esta situación al establecer la «unificación del primer ciclo de la enseñanza media»” (Utalde, 1975, p. 83).

Aparece entonces, como necesidad más apremiante, la unificación del primer ciclo de la Enseñanza Media como instrumento de democratización de la cultura y de promoción social sin perjuicio de que, al término de aquél, los alumnos puedan elegir entre las distintas opciones del bachillerato general y las diversas modalidades del bachillerato técnico, a las que se habrá de

dar toda la importancia exigida por la función de la técnica en la sociedad moderna (Ley sobre unificación del Primer ciclo de la Enseñanza Media, 1967, p. 4806).

Según esta ley los alumnos tienen ahora la opción a los 10 años de escoger entre dos opciones, la primera continuar la enseñanza primaria hasta los 14 para incorporarse después al mercado laboral, y la segunda comenzar los estudios de primer ciclo de Enseñanza Media cursando el Bachillerato Elemental que consta de cuatro cursos, habiéndose suprimido el Bachillerato Laboral Elemental, obteniendo así el título de *Bachiller Elemental*, y pudiendo con este continuar cursando los estudios del segundo ciclo de la Enseñanza Media con el *Bachillerato Superior General*, con la opción de Ciencias o Letras, o el *Bachillerato Superior Técnico* (Ley sobre unificación del Primer ciclo de la Enseñanza Media, 1967).

### 2.1.12. La Educación General Básica, el Bachillerato Unificado Polivalente y el COU

En abril de 1968, José Luis Villar Palasí es nombrado ministro de Educación y Ciencia, pero antes de mencionar la importante labor que desempeñó haremos alusión a la Educación a Distancia en la que por Decreto de 31 de octubre de 1968, lo que era el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión pasa a organizarse como Instituto de Enseñanza Media a Distancia (INEMAD), que fue ampliando su oferta curso tras curso hasta tener unos 250.000 alumnos beneficiándose de su oferta educativa (López-Aranguren, 1995). No debemos olvidar que en torno a 1968, según datos de Negrín (2006) la cifra de niños sin escuela se elevaba todavía a un millón y en este sentido la Educación a Distancia podía aportar su granito de arena.

El ministro Villar Palasí presenta el 12 de febrero de 1969, ante la Comisión de Educación de las Cortes Españolas y el Consejo Nacional del Movimiento, el libro que había sido elaborado por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia: *La educación en España: bases para una política educativa*. Seage (1969) explica que la importancia del papel desempeñado por el *Libro Blanco* radica en que desde la Ley Moyano (Ley de Instrucción Pública, 1857) no se había dado una visión de conjunto de la educación, cada nivel se había considerado de forma aislada e independiente de la totalidad y todas las reformas que se habían acometido hasta el momento habían sido parciales y sin una previsión, ni cohesión entre el enfoque pedagógico y las exigencias de la sociedad circundante. En él se acomete un análisis crítico del estado actual de la educación en España, los problemas estructurales y técnico-pedagógicos de nuestro sistema educativo y la necesidad de una visión global de este, y concluye, como indica Lucena (1999), con la necesidad de una reforma profunda del sistema y no una transformación

parcial de este. Con este punto de partida llega la ley que se aprueba en 1970, que llevará por su trascendencia el nombre de la *Ley Villar*, la *Ley General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa* de 4 de agosto de 1970, que regulará y estructurará por primera vez todo el sistema educativo, de forma unitaria y flexible, con un planteamiento inscrito en la tradición educativa liberal (Moratalla y Díaz, 2008). El artículo primero del Título preliminar indica que los fines de la educación son “la formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad” (Ley orgánica General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa, 1970, p. 12527), obviamente asentados en el cristianismo y los Principios del Movimiento Nacional, donde podemos ver el “choque” del que habla Lucena, “entre el nuevo espíritu de apertura y la realidad política” (Lucena, 1999, p. 74).

La ley General de Educación da una nueva estructura de los niveles educativos, dividiéndose en: Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato Unificado Polivalente y Educación Universitaria, desarrollando por otro lado la Formación Profesional, la Educación Permanente de adultos, la Educación Especial y otras enseñanzas especializadas y modalidades de enseñanza. Como vemos aquí se pierde el término *Enseñanza Media*. Por el tema que nos ocupa resaltaremos la segunda etapa de la Educación General Básica (EGB), que va de los 11 a los 13 años, y consta de dos cursos donde se comienzan a diversificar las áreas de estudio, y el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), que va de los 14 a los 17 y que consta de tres cursos con materias comunes y optativas de carácter técnico-profesional. Durante estos tres cursos, además de continuar con la formación humana, se prepara a los alumnos para una formación profesional de segundo grado o para el acceso a la Universidad, en cuyo caso tendrán que superar un curso más de Orientación Universitaria (COU) (Ley orgánica General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa, 1970).

En líneas generales diremos que la reforma de carácter integral que ofrece la Ley General de Educación tienen una finalidad mucho más profunda, la de “modernizar la sociedad española para una futura integración europea” (Escamilla, Lagares y García Fraile, 2006, p.359). En este intento de modernizar el sistema educativo consigue disminuir el elitismo diferenciador de clases sociales entre los destinatarios de la etapa primaria y la secundaria, con programas homogéneos hasta los 14 años, contemplándose además la libertad de enseñanza. La metodología empleada también era novedosa con individualización de la enseñanza, es decir, teniendo en cuenta las características de los alumnos, además de contar con la tutoría, el departamento de orientación, tanto para una orientación escolar como profesional. Persiste la

enseñanza libre y desaparecen los continuos exámenes: el de ingreso para promocionar al Bachillerato Elemental, el de reválida para acceder al Bachillerato Superior, el de la segunda reválida para el Curso Preuniversitario, y un último examen para acceder a la Universidad, persistiendo el examen de suficiencia por asignatura para los alumnos que no han conseguido aprobarlas durante el curso. También se mantiene la doble vía para los alumnos que finalizan la Educación General Básica pudiendo acceder al Bachillerato, si han obtenido el Graduado Escolar, o a la Formación Profesional en el caso contrario. Otra novedad que aporta la ley es el planteamiento de la educación como una tarea permanente al incluir la educación de adultos. Por el contrario uno de los aspectos más negativos, como indica Lucena (1999) fue la excesiva legislación que se utilizó para ir desarrollando la ley, cuyo seguimiento y aplicación era como “una misión imposible” (Lucena, 1999, p.79).

Respecto a la enseñanza media, el artículo veintiuno de la Sección tercera, Capítulo II del Título Primero, dice que el Bachillerato “constituye el nivel posterior a la Educación General, además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará la formación de éstos en la medida necesaria para prepararlos al acceso a los Estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad” (Ley orgánica General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970, p. 12529), mostrando su doble carácter, por un lado propedéutico y por otro como un fin en sí mismo. Sin embargo el BUP adoleció de esa vertiente técnico-profesional a la que hacía alusión su nombre por una falta de oferta de materias optativas, reduciéndose a su carácter propedéutico de estilo academicista y teórico (Lucena, 1999). La ley especifica en los artículos veinticuatro y veinticinco del Capítulo II, Sección tercera, Título Primero, que las materias comunes se impartirán dentro de seis áreas, a saber:

- Área de Lengua: Lengua española y Literatura, iniciación a la lengua latina; otra lengua extranjera.
- Formación estética: con especial atención a Dibujo y Música
- Área social y antropológica: Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos, Filosofía, Formación Política, Social y Económica
- Formación Religiosa.
- Área de las Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza: Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química.
- Educación Física y Deportiva

Entre las materias optativas y que serán determinadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos los Organismos competentes, figurará necesariamente la lengua griega. Cada centro de Bachillerato concretará las que vaya a impartir dentro de las determinadas por el Ministerio de Educación y Ciencia. (Ley orgánica General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970, p. 12529,12530).

Por otro, respecto a la puntualización del artículo cuarenta y siete, Capítulo VI del Título Primero, sobre la reglamentación de las distintas modalidades de enseñanza, por correspondencia, radio o televisión, la Ley General de Enseñanza supone un nuevo impulso para la Educación a Distancia creándose en 1975 el *Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia* (INBAD) con el objeto de impartir el nuevo Bachillerato Unificado Polivalente y el Curso de Orientación Universitaria. El INEMAD, según explica López-Aranguren (1995), siguió impartiendo los cursos correspondientes al anterior plan de estudios.

En 1975 se produce la segunda restauración Borbónica con la muerte de Franco y la coronación de Juan Carlos I, nombrando como presidente de gobierno en 1976 a Adolfo Suarez González. El consenso de los grupos parlamentarios hizo posible la Constitución de 1978, que presentará el marco de referencia para todas las leyes posteriores que desarrollen los diez puntos de los que consta el artículo 27 del Capítulo Segundo, sección primera de los derechos fundamentales y libertades públicas de la educación.

En ella se proclama la educación como un derecho fundamental cuyo propósito está descrito en el punto dos del artículo 27 expresándolo como “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Constitución, 1978, p. 11). Se reconoce la libertad de enseñanza, la educación básica obligatoria y gratuita, la libertad de creación de centros docentes, la educación religiosa como un derecho de elección, la existencia de una programación de la enseñanza por parte del Estado y la autonomía de las universidades.

En los años sucesivos distintos gobiernos van ocupando el poder, siendo el primero el de UCD que no consigue generar la legislación oportuna para desarrollar el artículo 27 a pesar de que se aprueba, siendo ministro de educación José Manuel Otero Novas, la *Ley Orgánica reguladora del Estatuto de Centros Escolares* de 19 de junio de 1980, considerada como la primera ley orgánica educativa de la democracia, en un intento de ajustar los principios educativos a la nueva constitución, sin que esta llegara a solventar ninguno de los problemas del vigente sistema educativo, porque, entre otras cosas, apenas pudo ser implantada (Negrín,

2006). En 1982, con el gobierno del PSOE y la presidencia de Felipe González Márquez, el objetivo de la educación se vuelve a fijar en un sistema educativo con condiciones de igualdad para todos, aprobándose el 3 de julio de 1985, la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* que deroga la de 1980, con el ministro José María Maravall Herrero al frente de la cartera de Educación y Ciencia.

Esta Ley desarrolla algunos de los aspectos del artículo 27, como la libertad de enseñanza, respecto a la creación de centros y también a la libertad de cátedra, el desarrollo de una programación general de la enseñanza por parte del Estado y el principio de participación en el gobierno de los centros por parte de la comunidad educativa. Sin embargo crece la necesidad de adaptarse a la cambiante situación social y política de España que se ha ido produciendo desde la Ley de Educación general de 1970, el sistema político y el mercado laboral han cambiado, ha aparecido el Estado de las autonomías, las ofertas de empleo son diferentes, la convalidación de las titulaciones en los países de la unión europea y un asunto que no había sido regulado todavía la etapa previa a la edad de inicio de la escolarización obligatoria, y otras cuestiones relativas al ámbito laboral y profesional, por todo ello es necesaria una nueva ley de reforma educativa. Nos parece importante reseñar que en la década de los 80 la tasa de alfabetización está en torno al 95% que, aunque como indica Viñao (marzo 2009) vamos con un retraso de treinta o cuarenta años con respecto a los países europeos, no deja de ser un dato positivo a la vista de las dificultades por las que ha discurrido la historia de la educación en España.

### **2.1.13. La Educación Secundaria Obligatoria**

En un marco de mejoría de la educación desarrollado desde la ley de 1970, en el que como apunta Negrín (2006) los objetivos de escolarización ya estaban conseguidos, las normas para los centros eran democráticas y las reformas se experimentaban con resultados óptimos, es presentado el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para el debate*, en junio de 1987 con algunas propuestas referentes a los temas que hemos indicado en el párrafo anterior y otras como la ampliación de la edad de educación obligatoria. En julio de 1988, siendo ministro de Educación y Ciencia Francisco Javier Solana de Madariaga, se publica, en 1989, el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* ratificando las propuestas del Proyecto. La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* es sancionada el 3 de octubre de 1990, y es considerada como la primera ley constitucional que modifica el sistema educativo

(Moratalla y Díaz, 2008). En el Preámbulo de la ley se señala que el objetivo de la educación es proporcionar

... una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p. 28927)

En líneas generales las nuevas aportaciones de esta ley son la ampliación de la edad obligatoria de escolarización, los 16 años, la regulación, como etapa no obligatoria, de la educación infantil de 0 a 6 años, la atención a la diversidad de los alumnos y la participación en el funcionamiento de los centros educativos por parte de toda la comunidad, y una serie de factores para favorecer y mejorar la calidad de la enseñanza entre los cuales está la orientación educativa y profesional. Como atención a la diversidad en esta etapa la ley ofrece varias estrategias: las materias optativas, la diversificación curricular, las adaptaciones curriculares y los programas de garantía social. Por otro lado, tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en la posobligatoria se incluyen materias como base para una formación profesional, con el objeto de no crear un sistema de estudios paralelo como ha existido con leyes anteriores. La ley dedica especial atención a la compensación de las desigualdades en la educación (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990).

El artículo 3 del Título preliminar explica los tipos de enseñanza, se comprenden dos: de régimen general y de régimen especial. Las enseñanzas de régimen general son: Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria, (que comprende la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio), Formación profesional de grado superior y Educación universitaria. Las enseñanzas de régimen especial son: Las enseñanzas artísticas y las enseñanzas de idiomas (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p.28930). El artículo 5 del mismo título indica que la Educación Básica es gratuita y que esta comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, lo que significa la gratuidad de los 6 a los 16 años. Esto actuará en beneficio de la elección de los alumnos hacia los estudios académicos o profesionales al durar más y ser más completa la educación básica, facilitando el acceso al empleo (Lucena, 1999).

El artículo 18, en la Sección primera, Capítulo III, Título II define el objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria, expresando que tiene “como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa” (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p. 28931).

La Educación Secundaria Obligatoria acoge los grados de 7º y 8º de EGB y los dos primeros cursos de BUP o FP, y se divide en dos ciclos con un total de cuatro cursos, que comprende de los 12 a los 16 años, dos cursos en el primero y otros dos en el segundo ciclo. Ofrece dos posibilidades a los alumnos, continuar sus estudios en Bachillerato o en el grado medio de Formación Profesional, o incorporarse al mercado laboral. El artículo 20 de la misma sección anterior, menciona las áreas de estudio obligatorias concretando que son nueve en el Primer ciclo: Ciencias de la Naturaleza: Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Educación Física; Educación Plástica y Visual; Lengua Castellana y Literatura, Lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma; Lengua extranjera; Matemáticas; Música y Tecnología. La Religión se ofrece con carácter voluntario, y además los alumnos deberán elegir una asignatura optativa de entre las ofertadas por el centro (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990).

En el segundo ciclo son las mismas áreas pero además los alumnos eligen dos optativas de entre las ofertadas por el centro. En el último curso del segundo ciclo el alumno debe elegir dos de las cinco áreas: Ciencias de la Naturaleza; Física y Química; Educación Plástica y Visual; Música y Tecnología. Los alumnos que superan los objetivos mínimos fijados para la Enseñanza Secundaria Obligatoria obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria que permite el acceso al Bachillerato o a la Formación Profesional de Grado Medio (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990).

El artículo 25 de la Sección segunda, Capítulo III, Título I, define el objetivo del Bachillerato diciendo que “proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia” (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p. 28932).

El Bachillerato comprende la enseñanza no obligatoria durante dos cursos para alumnos de los 16 a los 18 años. Se puede cursar por cuatro vías o modalidades, que se especifican en el artículo 27.3 de la misma sección anterior, que son: Ciencias de la Naturaleza y de la Salud;



Humanidades y Ciencias Sociales; Tecnología y Artes. Sea cual sea la modalidad que se elija todos los alumnos de Bachillerato tienen unas materias comunes, que figuran en el artículo 27.4, que son: Educación física; Lengua y Literatura castellana; Filosofía; Idioma extranjero e Historia, además de una optativa en 1º y dos en 2º entre las ofertadas por el centro. Los alumnos que superan las enseñanzas mínimas, que suponen un porcentaje determinado del horario escolar, obtienen el título de Bachiller y permiten el acceso a la Universidad o a la Formación Profesional de Grado Superior.

El artículo 30.1, Capítulo IV, Título Primero, especifica que la Formación Profesional comprende el conjunto de enseñanzas que “capaciten para el desempeño cualificado de las distintas profesiones” (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p. 28933). En el artículo 30.2 añade que su finalidad es “la preparación de los alumnos para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida” (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p. 28933).

La Formación Profesional, se divide como ya hemos apuntado en dos ciclos formativos, tanto en la FP de Grado Medio como la de Grado Superior, las enseñanzas se dividen en Módulos, existiendo un variado número de ellos “de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales” (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990, p. 28933). Dentro de cada módulo existe un número determinado de horas de práctica en empresas o centros de trabajo. La FP de grado medio otorga el título de Técnico, y la de grado superior el título de Técnico Superior en la profesión que le corresponda.

Por último la LOGSE regula, en el Capítulo primero, Título II, las enseñanzas de música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño, conectándolas por primera vez con la estructura general del sistema educativo, conformando lo que se denomina enseñanzas de régimen especial y cada una de ellas tiene una regulación diferenciada debido a sus características propias.

La LOGSE concede un papel importante a la educación a Distancia contemplando un modelo con metodología y organización distinta, de mayor amplitud y diversificación que el existente. En aplicación a ello y para poder responder a las necesidades educativas de una sociedad en constante evolución económica, técnica y cultural se crea, por Real Decreto de 2 de octubre de 1992, el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD)

que se encargará de organizar y coordinar los procesos y elementos de la Educación a Distancia. En López-Aranguren (1995) encontramos las cifras que reflejan el importante y creciente papel que desempeña la educación a Distancia ya que si en 1988 el número de alumnos que cursaron BUP y COU fue de 15.832, en 1992 fue de 22.405 alumnos.

#### **2.1.14. Calidad educativa para el nuevo milenio**

Durante el periodo de legislatura del Partido Popular, siendo presidente de gobierno José María Alfredo Aznar López, se crea el Ministerio de Educación y Cultura cuya cartera será ocupada por Esperanza Aguirre y Gil de Biedma, que pondrá en marcha una investigación sobre la calidad educativa para ver la situación en la que se encuentra la enseñanza secundaria. Sobre los malos resultados obtenidos por los alumnos de 14 a 16 años hubo desacuerdo y diferentes lecturas. Otro objetivo de este gobierno para mejorar la calidad educativa será el de ampliar los contenidos humanísticos y el horario, concretamente en las materias de Lengua castellana y Literatura y Ciencias Sociales, reduciendo el número de materias optativas, siendo las Comunidades autónomas las que pongan en práctica estas medidas.

“Como sucedía en el siglo XIX, la educación sufre los avatares de la ideología de los partidos políticos de turno” (Moratalla y Díaz, 2008, p. 298), por lo que como era de esperar durante este gobierno se aprueba una nueva ley de educación, la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* el 23 de diciembre de 2002. La LOCE difiere de la LOGSE sólo en algunas cuestiones, en líneas generales las novedades más destacables que aporta esta ley, entre otras, afectan a determinados aspectos como la subdivisión de la etapa de Educación Infantil en dos siendo la primera de carácter educativo-asistencial, que comprende de 0 a 3 años y la segunda de Educación Infantil, propiamente dicha, que comprende de 3 a 6 años y es eminentemente educativa. En la etapa secundaria la posibilidad de continuar estudiando hasta los 18 años la decide el equipo docente, no el alumno y los programas de diversificación curricular son sustituidos por programas de iniciación profesional con características similares. Para la materia de Religión se prevén dos opciones: una de carácter confesional que deben elegir los padres y otra de carácter no confesional obligatoria para aquellos que no opten por la confesional.

En el artículo 22 de la Sección primera, Capítulo V, Título I, se describe el objetivo de la Educación Secundaria Obligatoria que será el de transmisión de:

los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan

el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral. (Ley orgánica de Calidad de la Educación, 2002, p. 45196)

La organización del conocimiento ya no se hace por áreas sino por asignaturas. El artículo 23 del mismo capítulo que el anterior, dice que estas son: Biología y Geología; Ciencias de la Naturaleza; Cultura Clásica; Educación Física; Educación Plástica; Ética; Física y Química; Geografía e Historia; Latín; Lengua Castellana y Literatura; Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma; Lenguas extranjeras; Matemáticas; Música; Tecnología y la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión para los alumnos que no elijan la Religión (Ley orgánica de Calidad de la Educación, 2002).

Respecto al segundo ciclo, el artículo 26 expone los itinerarios para los cursos tercero y cuarto de ESO, especificando que habrá unas asignaturas comunes y otras específicas de cada itinerario formativo pudiendo elegir los alumnos, en tercero entre el Itinerario Tecnológico y el Itinerario Científico-Humanístico, y en cuarto curso entre el Itinerario Tecnológico, Itinerario Científico e Itinerario Humanístico. Otra novedad supone que el cuarto curso pasará a denominarse Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria y tendrá carácter propedéutico para los estudios postobligatorios o la incorporación a la vida laboral (Ley orgánica de Calidad de la Educación, 2002).

En el artículo 33.1 de la Sección segunda, Capítulo V, Título I, dice que la finalidad del Bachillerato es “proporcionar a los alumnos una educación y formación integral, intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales y laborales con responsabilidad y competencia” (Ley orgánica de Calidad de la Educación, 2002, p. 45199).

El artículo 35.3 de la misma Sección que el anterior, concreta que las modalidades del Bachillerato serán: Artes; Ciencias y Tecnología; Humanidades y Ciencias Sociales. Se podrán establecer nuevas modalidades de Bachillerato o modificar las establecidas previo informe de las Comunidades Autónomas. El artículo 35.5 establece las asignaturas comunes del Bachillerato, siendo estas: Educación Física; Filosofía; Historia de España; Historia de la Filosofía y de la Ciencia; Lengua Castellana y Literatura; Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso y Lengua extranjera (Ley orgánica de Calidad de la Educación, 2002).

Los socialistas llegan al poder de nuevo con las elecciones de marzo de 2004. Con el gobierno del PSOE y siendo jefe del ejecutivo José Luis Rodríguez Zapatero, se paraliza la LOCE y se hace una propuesta de debate público, según explica Negrín (2006), sobre el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Este documento ponía sobre la mesa los resultados del análisis sobre la situación y problemática del sistema educativo, recibiendo numerosas aportaciones de instituciones y personas que se sumaron a las propuestas iniciales dando lugar al *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación* del que surgirá, siendo ministra de Educación Mercedes Cabrera Calvo Sotelo, la Ley Orgánica de Educación aprobada el 3 de mayo de 2006 y con ella la irrupción de las Competencias Básicas.

### **2.1.15. La Educación Secundaria en la actualidad**

En 2011 el Ministerio de Educación pasó a ser de Educación, Cultura y Deporte con el Gobierno del Partido Popular y siendo jefe de gobierno Mariano Rajoy Brey. Ocupando la cartera de Educación, Cultura y Deporte José Ignacio Wert Ortega se aprueba la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa el 9 de diciembre de 2013, que va entrando en vigor paulatinamente como se ha descrito en el capítulo 1. Para obtener más datos sobre el curso de su implantación, o sobre cómo se fueron desarrollado los acontecimientos a partir de comienzos del siglo XXI, y más concretamente, desde la LOE (Ley orgánica de Educación, 2006), en relación al ámbito nacional e internacional, el lector puede consultar el capítulo 1 y los subcapítulos.

## **2.2. Características del alumnado de Educación Secundaria**

En la etapa de la Educación Secundaria cursan estudios los alumnos con edades comprendidas entre 12 y 18 años, alumnos adolescentes que, como apunta Feixa, se encuentran en una etapa “Entendida como un periodo de la vida individual situado entre la pubertad psicológica (un estado “natural”) y el reconocimiento del estatus de adulto (una construcción “cultural”)”, (Feixa, 2012, p.37). Marina (2014) explica que la adolescencia es una fase funcional y adaptativa y constituye un periodo necesario del desarrollo humano que ha estado presente en todas las sociedades y cuyos límites y teorías han variado a lo largo de la historia.

No hemos centrado nuestro interés en hacer un estudio etimológico del concepto *adolescencia*, ni una revisión de cómo ha sido entendido este concepto desde su aparición (Hall, 1904) hace más de un siglo, sus primeras definiciones (Freud, 1958; Erikson, 1964), cuáles han sido consideradas sus características a partir de las primeras investigaciones científicas en los años 70, o cómo han ido evolucionando las distintas teorías al respecto hasta un momento de eclosión en la década de los 90 que recogió todos los mitos que se habían descrito hasta

entonces sobre la adolescencia. De toda esta evolución que ha ido sufriendo el estudio de la adolescencia, empieza a interesarnos, desde el ámbito educativo, el momento en el que se transforma la visión negativa que se tenía de ella, a finales del siglo XX, comenzando a considerarse como una etapa privilegiada porque en ella el individuo entra en “un proceso de cambios y transformaciones, que permite un enriquecimiento personal y progresivo en una delicada interacción con los entes sociales del entorno” (Krauskopf, 1995, p. 9), pasando por la visión más global de principios del siglo XXI, en la que había que tener en cuenta, no sólo el desarrollo del individuo y de los recursos psicológicos en los que se apoyaba, sino su momento histórico, su cultura, su familia y la sociedad en la que se encontraba inmerso (Coleman y Hendry, 2003), hasta fijar la atención en el momento en el que, gracias a las modernas investigaciones con neuroimagen, llegamos al concepto actual de adolescencia.

Las investigaciones de finales del siglo pasado y de comienzos del presente argumentaron que la adolescencia venía determinada por la cultura y se trataba de una construcción social, en ese sentido siempre han existido adolescentes bajo la influencia de unas determinadas características de la sociedad en la que han vivido, lo que nos conduciría necesariamente a tener en cuenta las características de la sociedad actual para poder entender las características de los adolescentes de hoy. Sin embargo Sercombe y Paus (2009) consideran obsoletos los puntos de vista desde los que se puede considerar al adolescente como un sujeto biológicamente determinado o también como el resultado de una construcción social.

Los últimos avances en tecnología de la imagen han proporcionado a los científicos, a través de la resonancia magnética, o fMRI, la posibilidad de realizar observaciones en el cerebro humano vivo, sus funciones y sus cambios estructurales. Este hecho ha cambiado radicalmente la idea que se tenía sobre la evolución del cerebro humano, revelando que el cerebro sigue desarrollándose durante la adolescencia, alcanzando durante esta etapa un “desarrollo explosivo”, y continuando ese desarrollo más allá de ella. A partir de ello los estudios realizados en torno al cerebro adolescente han mostrado que los ajustes que se producen en el cerebro adolescente dependen en parte del medio social, tratándose de un ajuste del tejido cerebral en función del entorno específico. Las investigaciones llevadas a cabo al respecto (Blakemore, 2011; Mills, Lalonde, Clasen, Giedd, y Blakemore, 2014) consisten en rastrear esos cambios en relación al cerebro social, entendiendo como tal la red de regiones del cerebro que se utilizan para comprender a los demás e interactuar con ellos. En este sentido Feixa apunta que los cambios que se producen en el cerebro adolescente están en relación con su ambiente, la experiencia es la que va a hacer que se desarrolle, y este desarrollo continuo que se produce “entre la influencia de los factores biológicos y el ambiente físico y social, involucrando a la propia persona” (Feixa,

2012, p. 71), es el que nos va a dar la clave para adentrarnos en el nuevo paradigma desde el que se contempla la adolescencia actualmente, desde el cual la adolescencia es “una etapa vital decisiva, porque en ella se abren gigantescas posibilidades de aprendizaje. Es el momento de adquirir fortalezas nuevas, de suplir carencias, de hacer proyectos.” (Marina, 2014, p. 24). Según esta nueva visión, los “problemas” que plantean los adolescentes, control deficiente de impulsos, toma de riesgos, autoconciencia, etc., indican que en el cerebro adolescente se están generando cambios, y este hecho se convierte en el vehículo perfecto para el desarrollo social y para la educación.

Llegando a este punto, lo que en contexto educativo nos interesa es destacar las características de los alumnos que en la actualidad tenemos en el aula, en la etapa de la Educación Secundaria, y sobre todo conocer cuál es el planteamiento adecuado a partir del que podemos optimizar y rentabilizar sus condiciones de aprendizaje. Respecto a ello Blakemore (2012) nos habla de que el profundo desarrollo que alcanza el cerebro en la adolescencia tiene importantes implicaciones para la educación, encontrando en el periodo de la Educación Secundaria el intervalo en el cual el cerebro es especialmente maleable y adaptable, por lo que resulta ser un momento extraordinariamente oportuno para la creatividad y el aprendizaje.

Marina (2014) apunta que en esta etapa de la vida la principal tarea de la educación es aumentar las capacidades y fortalezas de nuestros alumnos con el objetivo de conseguir que los adolescentes desarrollen el talento necesario para adaptarse a un entorno con unas características muy concretas, el de nuestra realidad presente. A este entrono se le ha denominado VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) y les va a exigir una gran flexibilidad, rapidez de adaptación y un aprendizaje continuo.

Parece, por ello, necesario que en el Nuevo Paradigma de la Adolescencia introduzcamos las virtudes de una personalidad capaz de resistir las presiones del entorno, pero también capaz de adaptarse a él, de resolver los problemas que plantea... esa mezcla de estructura firme, pero capaz de novedades, es lo que denominamos *personalidad creadora*. En ella se unifican permanencia y novedad. Hacia ese objetivo se dirige el Nuevo Paradigma. (Marina, 2014, p. 25)

Blakemore y Frith (2005) explicaron que comprender los mecanismos cerebrales que subyacen a distintos procesos de aprendizaje y memoria, y los efectos del medio, la emoción, la genética, y la edad en el aprendizaje podrían permitirnos diseñar nuevas estrategias para educar creando programas que optimicen el proceso de enseñanza y aprendizaje en todas las edades y de acuerdo con las necesidades de cada alumno. Esto supondría, como afirmó Punset (2009),

una revolución educativa. La entrada de la ciencia en el sistema educativo abre nuevos caminos y el agente de cambio, en nuestro caso, es el adolescente, la extraordinaria oportunidad que nos ofrece el proceso de desarrollo de su cerebro nos va a permitir construir, en él y con él, nuevas formas de hacer en el campo de la educación.

La *neuroeducación* es la nueva disciplina que nos ofrece información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha surgido de un campo transdisciplinar aunándose en ella los conocimientos aportados por la neurociencia, la psicología y la educación y consiste en aprovechar los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral para que podamos enseñar y aprender mejor (Ortíz-Alonso, 2009). Debemos tener en cuenta algunas premisas a la hora de educar, como por ejemplo que cada cerebro es único y es extraordinariamente plástico. Esta plasticidad posibilita la mejora de cualquier alumno, porque todos y cada uno de ellos pueden mejorar, por lo que las expectativas siempre son positivas. Un aspecto importante aportado por la neurociencia ha sido el de aclarar el papel de las emociones en el propio proceso de aprendizaje, exponiendo que, aunque son reacciones inconscientes que hemos de aprender a gestionar, las emociones son imprescindibles en los procesos de razonamiento y toma de decisiones. Además las emociones positivas facilitan la memoria y el aprendizaje (Erk, Kiefer, Grothe, Wunderlich, Spitzer, y Walter 2003), mientras que las emociones negativas bloquean el aprendizaje (Alabau: 2003, Timoneda, 2006), por lo tanto los procesos emocionales y cognitivos son inseparables (Damasio, 1994). Si la educación ha de servir para hacer al alumnado competente para la vida, es imprescindible que antes sean individuos competentes emocionalmente.

Lo que en la actualidad encontramos en un aula de secundaria es, sobre todo, una gran diversidad del alumnado. Características como la interculturalidad ofrecen a los alumnos grandes posibilidades de crecimiento en la relación con sus iguales, si a esto le unimos el acceso universal a las nuevas tecnologías de la comunicación, y la erosión entre las fronteras entre sexos y géneros, nos encontraremos ante un proceso que va a caracterizar a las generaciones del tercer milenio. Feixa propuso llamar a los jóvenes del siglo XXI “generación @” para designar con este término estas tres tendencias que se encuentran ahora en un solo proceso (Coll, 2010).

El momento actual de nuestra cultura es inseparable del desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y esto condiciona un método de aprendizaje nuevo. Según Serrano-González (2002) en esta cultura mediática lo que alcanza al individuo, lo que llega a nuestros alumnos, llega por la vía de la impregnación inmersa en los mensajes (Serrano González, 2002), estas influencias condicionan el conocimiento de la realidad. Los medios audiovisuales conducen a un sobredesarrollo de áreas cerebrales que tienen que ver con la

emoción, la percepción global y la intuición entre otras cosas, “La revolución mediática es ante todo una revolución de las percepciones” (Serrano-González, 2002, p. 18), por lo que algunos de los rasgos que caracterizan nuestra cultura, según Babin (1993) son la priorización del deseo y la emoción frente a las ideas, y de la acción y el comportamiento frente a las palabras. Como afirma Serrano-González (2002) la emoción se ha convertido en la puerta de entrada para penetrar en el mundo de las TIC y es la clave para trabajar la educación en otros muchos ámbitos.

Nuestra materia prima son los adolescentes y necesitamos conocer sus características y entender bien cómo aprenden los alumnos de secundaria, en nuestro caso, para obtener un buen producto, su rendimiento académico. Como explican García-Milá y Martín (2012), un primer paso es conocer su desarrollo cognitivo y su potencial intelectual, pero lo que resulta fundamental es conocer la interacción de estas capacidades con los factores de carácter afectivo-emocional, la valoración por parte de los alumnos de estas interacciones y su interpretación sobre los éxitos y fracasos que van asociados a ello:

Cuando el alumno entiende lo que se le pide, se siente capaz de hacerlo, y tiene claro que quiere hacer el esfuerzo y porqué quiere hacerlo, aumenta su implicación en un aprendizaje significativo, cuyo resultado actuará de retroalimentación, haciendo que aprenda más y mejor y disfrute más aprendiendo. (García-Milá y Martín, 2012, p. 99)

Es decir que en la conjugación de su desarrollo cognitivo y potencial intelectual con los factores afectivo-emocionales que se derivan de la relación con los demás y consigo mismo, se dará un rendimiento académico que será el adecuado si esta interacción se desenvuelve positivamente. Ya hemos expuesto en el apartado 1.1.1 la importancia de las competencias emocionales en la adquisición de las competencias clave, en el apartado siguiente expondremos algunas evidencias empíricas que lo avalan antes de analizar las variables que condicionan el rendimiento académico del alumnado.

### **2.2.1. Evidencias empíricas sobre la incidencia de los factores afectivo-emocionales en el logro de las competencias**

Los factores afectivo-emocionales que se derivan de la relación de los alumnos con los demás y consigo mismos quedan enmarcados dentro del constructo inteligencia emocional. La mayoría de los estudios que han mostrado que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, aunque cada vez más están aflorando los trabajos empíricos realizados con alumnos adolescentes de las etapas de primaria y secundaria



(Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003; Trinidad y Johnson, 2002). Tras revisar estas investigaciones, encontramos cuatro áreas fundamentales en las que una falta de inteligencia emocional provoca o facilita la aparición de problemas entre los estudiantes y en consecuencia dificultan el logro de sus competencias. De forma resumida, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de inteligencia emocional son los siguientes:

- Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.
- Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
- Descenso del rendimiento académico.
- Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas

A continuación resumimos los hallazgos más significativos que la investigación en inteligencia emocional ha encontrado en cada una de estas áreas.

En la primera década del siglo XXI ha habido una proliferación de trabajos empíricos que se han centrado en estudiar el papel de la inteligencia emocional en el bienestar psicológico de los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002, 2003a, 2003b). La mayoría de dichos trabajos ha seguido el marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997), quienes definen la inteligencia emocional con sus cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación, y que permiten el desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayudan a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal. Puesto que los componentes de la inteligencia emocional incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, el propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos con una mayor inteligencia emocional presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades.

Los estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos universitarios con más inteligencia emocional (evaluada con el TMMS) informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas y menos rumiación. Además cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) e, incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimo negativos inducidos experimentalmente

(Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Otros estudios realizados en Australia presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta inteligencia emocional responden al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja inteligencia emocional, e informan de menor depresión y desesperanza (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). Igualmente, Liao et al. (2003) han encontrado que los estudiantes de secundaria que indican menores niveles de inteligencia emocional tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas.

Los estudios llevados a cabo con una medida de habilidad (MEIS) presentan resultados similares. Los estudiantes universitarios con niveles altos de inteligencia emocional muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

En España, también se han llevado a cabo investigaciones con estudiantes adolescentes de enseñanza secundaria obligatoria (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999). Los resultados mostraron que cuando a los adolescentes se les divide en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los alumnos con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos en niveles más altos en inteligencia emocional, en concreto por una mayor claridad hacia sus sentimientos y niveles más elevados de reparación de sus emociones. En cambio, los escolares clasificados como depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de inteligencia emocional y mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia de pensamientos repetitivos y rumiativos que tratan de apartar de su mente. Igualmente, altas puntuaciones en inteligencia emocional se han asociado a puntuaciones más elevadas en autoestima, felicidad, salud mental y satisfacción vital, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2002; Extremera, 2003). El mismo tipo de relaciones entre la inteligencia emocional y el ajuste emocional en estudiantes universitarios se ha encontrado en otros países de habla hispana como Chile (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2002).

### **2.2.2. Condicionantes del rendimiento académico**

Al conjunto de variables que indiquen en el éxito o fracaso escolar se les conoce como condicionantes del rendimiento académico (González-Pienda, 2003), pero aunque el éxito o fracaso escolar resulta de dinámicas sociales multidimensionales (Fernández y Rodríguez, 2008), atendiendo a esta multidimensionalidad, podemos agrupar los condicionantes del rendimiento escolar en dos niveles o grupos de factores que responden a las causas que lo determinan, las

causas exógenas, o factores externos al sistema educativo, y las causas endógenas, o factores internos al sistema educativo.

**Tabla 2.1** *Condicionantes del rendimiento académico: causas endógenas y exógenas*

	INDIVIDUALES	FAMILIARES	ENTORNO SOCIAL	ECONÓMICOS
FACTORES EXTERNOS	-Inteligencia -Personalidad -Motivación -Esfuerzo	-Nivel educativo -Recursos educativos -Estilo educativo -Nivel profesional	-Comportamiento grupal	-Sistema Productivo -Condiciones cíclicas del mercado de trabajo
FACTORES INTERNOS	PROFESORADO	CENTROS	PROCESOS	
	-Formación -Motivación -Estilo docente	-Autonomía -Relación con familias	-Detección Precoz -Ratio Alumno/ profesor -Metodología	

**Nota:** Factores que determinan el fracaso escolar. Fuente CES, Informe Sistema Educativo y capital humano, 2009, p. 39.

Los factores externos al sistema educativo se refieren tanto a las características individuales del alumno como al contexto socioeconómico, cultural y grupal en el que se desenvuelven, además de los factores económicos relacionados con el sistema productivo y el mercado de trabajo, coincidiendo los expertos en señalar que el nivel sociocultural de las familias es el factor más influyente en el rendimiento educativo de los alumnos (Consejo Económico y Social, 2009).

De estos factores destacaremos la importancia de las características personales de los estudiantes que incluyen aquellas que caracterizan al alumno como aprendiz: inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad y las variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje, atribuciones causales,...). El conjunto de estas variable cognitivas y motivacionales da lugar a las estrategias de aprendizaje para las que sus capacidades innatas son determinantes pero también lo son su actitud y su disposición hacia el estudio. Dentro de este contexto es fundamental la propia responsabilidad de los individuos y de las familias.

En lo que se refiere a los factores internos al sistema educativo haremos referencia a los propios problemas internos del sistema educativo, según explica el informe del Consejo Económico y Social:

Bajo nivel de recursos o ineficacia en la asignación de los mismos, aplicación de metodologías de enseñanza con escaso grado de aplicación práctica, limitada formación pedagógica del personal docente, en especial para afrontar problemas de aprendizaje, carencia o ineficacia de métodos de detección precoz de dichos problemas, así como reducida capacidad de gestión de los centros para emprender medidas al respecto, constituyen, entre otros, elementos que pueden ocasionar malos resultados educativos e incluso potenciar carencias de aprendizaje originadas por variables externas al propio sistema. (CES, 9009, p. 41).

Todos estos factores deben tenerse en cuenta conjuntamente para adoptar las soluciones adecuadas para las que se ha hecho hincapié en el papel que deben desempeñar los padres apoyando a sus hijos, desde las edades más tempranas, en el itinerario educativo, "estimulando su aptitud para el aprendizaje y fomentando el hábito de la lectura, educando en valores y especialmente inculcándoles el valor de la educación, proporcionándoles un entorno de condiciones adecuadas para el estudio o apoyándoles en la realización de las tareas extraescolares", (CES, 2009, p. 41).

Considerando que no todas las familias pueden tener las mismas condiciones para garantizar este apoyo se creen necesarias las iniciativas de los poderes públicos para la sensibilización y respaldo en la formación y participación de los padres para la prevención y evitación del fracaso escolar y para que proporcionen recursos humanos y materiales a los alumnos que estén en las situaciones más evidentes de potencial fracaso y de carencias familiares por distintas razones. El Informe PISA (2009) declara que el Ministerio de Educación va a seguir impulsando los programas de refuerzo, orientación y apoyo (PROA), y además, se está desarrollando el programa específico para la reducción del abandono escolar temprano.

También se ha propuesto que el propio sistema educativo juegue un papel clave en la prevención y reducción del mismo, neutralizando por ejemplo desventajas socioeconómicas de determinados colectivos. Según el informe CES (2009) hay otras medidas necesarias que deben llevarse a cabo como dirigirse a informar y concienciar a la sociedad, mediante campañas divulgativas centradas en grupos y colectivos con mayor incidencia de este problema, acerca del valor de la educación y de los problemas sociales y laborales asociados al fracaso escolar. Y se debe impulsar también un mejor conocimiento de las causas que están detrás del fracaso escolar y promover investigaciones monográficas que se centren en territorios y en colectivos específicos con mayor incidencia de este problema.

Desde el punto de vista de los factores más ligados a la situación del mercado laboral, se propone alertar a los estudiantes sobre las consecuencias socio-laborales del abandono escolar, en este sentido es fundamental actuar sobre la orientación:

El alto índice de abandono escolar temprano exige reforzar la orientación académica y profesional en los centros educativos y reflexionar acerca del papel de los orientadores, su formación, sus conocimientos y los recursos con los que cuentan, para ejercer una labor que debe ser exigente y eficaz ante un problema de esta magnitud y complejidad. (CES, 2009, p. 42).

También se plantea que debería garantizarse una oferta suficiente de alternativas formativas para evitar el abandono prematuro. Una herramienta específica han venido siendo los programas de garantía social destinados a los jóvenes mayores de 16 años que no hubiesen alcanzado los objetivos de la ESO. Estos programas siguieron una tendencia de rápido crecimiento al principio pero en los últimos años se estabilizaron en términos de alumnos matriculados.

Como podemos observar las propuestas que se han planteado para el afrontamiento del fracaso escolar, y que parten de estudiosos, instituciones y de la propia administración, pasan por todo tipo de planteamientos excepto por aquellos que tienen que ver con planes estratégicos de intervención para la mejora de la gestión de las características del propio individuo. Ni en una vertiente de prevención del que está en actitud de riesgo a la luz de su rendimiento académico, ni en una vertiente de intervención para aquellos cuyo nivel cognitivo no justifica sus bajos niveles de rendimiento académico. Quizá en este sentido deberían proponerse las investigaciones adecuadas a cerca de nuevos planteamientos para la mejora del rendimiento académico.

### 3. Delimitación conceptual de sugestión y sugestionabilidad

A mediados del siglo XX se desarrolló la teoría de la información y se expandió el fenómeno de comunicación de masas y como consecuencia del interés por el estudio de la interacción humana comienza a perfilarse la base conceptual del modelo de comunicación humano, cuyo análisis se puede enfocar desde distintos niveles.

El proceso de aprendizaje en que se ve envuelto el ser humano desde el mismo momento de su nacimiento transcurre en un medio que transmite información y modos de calibrar dicha información, que enseña lenguajes y reglas acerca de dichos lenguajes, que va organizando la conducta del sujeto mediante pautas regladas de interacción muy complejas, muy precisas, y totalmente fuera del nivel de percatación (...) Este proceso determina o favorece a su vez una visión de sí y del mundo que se incorpora al estilo del sujeto sin cuestionamiento y sin conciencia de su existencia (...) Las enseñanzas implícitas y las meta-enseñanzas acerca de las reglas y modalidades de aprendizaje-exceden inmensamente al caudal de la enseñanza explícita. La complejidad de los procesos interaccionales es enorme, y su riqueza informativa, pasmosa. (Waltzlawick, Beavin y Jackson, 1985, p. 13).

Sin embargo, dentro de este complejo proceso en el que se desarrolla la interacción humana, la comunicación es el hecho más básico de su experiencia. A partir de la teoría de la información (Shannon, 1948) el modelo de comunicación desarrollado por Shannon y Weaver (1949) nos explica los distintos elementos que forman parte de este modelo y que han sido utilizados desde entonces en múltiples contextos. En Waltzlawick, Beavin y Jackson (1985) encontramos que el aspecto pragmático de la comunicación afecta a la conducta ya que los datos de este aspecto pragmático no son sólo las palabras, sino también sus concomitantes no verbales, los tonos, el silencio, los gestos o el lenguaje corporal. Es decir que, admitiendo que es imposible no comportarse, la conducta del emisor, y todos los componentes comunicacionales inherentes al contexto en el que se da la comunicación, influyen en la conducta del receptor, y también la reacción que se produce en el receptor afecta al emisor, por lo que resulta interesante estudiar la relación emisor-receptor con más profundidad.

En el concepto de comunicación "quedan incluidos todos los procedimientos mediante los cuales una mente puede influir en otra" (López, Parada y Simonetti, 1995), considerando de esta manera todas las formas que el hombre puede utilizar para transmitir sus ideas: la palabra hablada, escrita o transmitida por los medios de comunicación de masas, el cine, los gestos, la música, las imágenes y los movimientos, entre otros, "si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar" (Waltzlawick, Beavin y Jackson, 1985, p. 50), luego es imposible no comunicar, y esos mensajes influyen sobre los demás que tampoco pueden dejar de responder por lo que también están comunicando. Dentro de esta constante interacción humana la sugestión y la sugestionabilidad cobran su significado. La sugestión como componente del mensaje que ofrece el emisor y la sugestionabilidad como canal por el que penetra la sugestión para llegar al receptor.

### **3.1. Definición y características de la sugestión**

No podemos abordar el concepto de sugestionabilidad sin hablar antes de la sugestión, dejando claro que "cualquier forma de comunicación puede dar como resultado una sugestión" (García Sánchez, Short, Erickson y Erickson-Klein, 2015, p. 195), por lo que establecer unos límites precisos del concepto resulta difícil ya que todas las acciones y palabras de un sujeto pueden sugerir algo a otro sujeto y estas sugerencias pueden tener o no un efecto muy potente sobre el que las recibe. Para explicar esta consecuencia describiremos en el siguiente apartado 3.2 en el concepto de sugestionabilidad.

La sugestión supone la acción de sugerir o sugestionar, que aparecen como sinónimos en el Diccionario de uso del español (Moliner, 1989). En el Diccionario Manual de la Lengua Española (Larousse, 2007), sugestión significa la "influencia sobre la manera de pensar o de actuar de una persona, que anula su voluntad y la lleva a obrar de una forma determinada". Otra definición similar aparece en el Diccionario Enciclopédico (Larousse, 2007): "Acto de implantar ideas o sentimientos en el ánimo de los hombres, sin consciencia plena del que los recibe. Acción de sugerir. Acción y efecto de sugestionar". Tal vez una de las definiciones más completas y claras del concepto de sugestión sea la de Stokvis y Pflanz: "La sugestión es una influencia que se ejerce sobre el pensamiento, el sentimiento, la voluntad o los actos de otra persona, sin pasar por la esfera racional de ésta, a base de una relación interhumana de realización en otra persona de los actos de voluntad propios que crea un resonancia afectiva", (Stokvis y Pflanz, citados por Dorsch, 2008, p. 765).

Podemos encontrar también como sinónimos de sugestión conceptos como persuasión, obediencia, imitación o influencia social (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999). En el Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimos de la Lengua Española (Larousse, 2007) encontramos, en el uso actual, sinónimos de sugestión como: sugerencia, insinuación, inspiración, evocación, atractivo, iluminación, incitación o fascinación. Esta variedad de palabras a las que se les concede el mismo significado han hecho difícil la investigación rigurosa sobre estos conceptos (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999), teniendo en cuenta además que la influencia sugestiva ha sido tema de estudio e investigación de un gran número de científicos y concepciones psicológicas que en su desarrollo histórico han dado lugar a numerosas definiciones del concepto.

González Ordi (2013) explica que según algunos autores el uso de la sugestión tiene su origen en las prácticas de los chamanes de las culturas tribales, y según otros está entre el cuarto y segundo milenio antes de Cristo, aunque el uso de técnicas de sugestión de más clara referencia se sitúa en la época del Egipto faraónico. Otros autores consideran que su origen se remonta a las primeras formas de comunicación de los hombre primitivos en la prehistoria (Martínez Perigod, 2005), pero sean cuales sean sus orígenes y su evolución histórica, lo cierto es que las influencias psic sugestivas afectan a la personalidad de los seres humanos desde que nacen, por lo que el estado favorable a la sugestión es uno de los rasgos más dominantes que forman parte de su naturaleza (Sidis, 1898).

Entre las características de la sugestión encontramos, según Nieto (2009), que la sugestión es un tipo de comunicación verbal que implica sensaciones o imágenes y que es capaz de estimular en el que escucha respuestas motrices, experiencias sensoriales o experiencias complejas como la distorsión temporal. Otros autores afirman que el concepto de sugestión lleva implícito otros conceptos como la capacidad de suggestionar, la fuerza de sugestión (sugestividad), la capacidad de ser suggestionado (sugestibilidad o suggestionabilidad), el ser suggestionado y la sugestión (Dorsch, 2008). También hace referencia a que existe la relación interpersonal de coparticipación y que los dos participantes están unidos por la existencia de un objetivo de valor común, pero se sienten libres porque su cooperación es inconsciente.

Por lo tanto son elementos esenciales de la sugestión:

- 1) La formación de una relación afectiva.
- 2) La no intervención de la razón.
- 3) La introyección en el suggestionado



Algunas investigaciones mostraron que esta influencia sugestiva se transmitía a través del contenido semántico de la palabra hablada o escrita pero que también podía transmitirse a través de los gestos, los símbolos u otras manifestaciones como la música, o un toque de trompeta, por ejemplo. Martínez Perigod (2005) explica que un mismo estímulo sugestivo puede tener significados diferentes dependiendo de los reflejos condicionados que se han formado con anterioridad en los sujetos que lo reciben, influyéndoles “de forma directa o indirecta sobre la percepción, el pensamiento, la conciencia, la memoria, la afectividad y la voluntad” (Martínez Perigod, 2005, p.197) y actuando en todas las áreas de su actividad cotidiana, por ejemplo en el ámbito laboral, educativo, ideológico o político, entre otros.

### 3.2. Definición y características de la sugestionabilidad

El concepto de sugestionabilidad no aparece en la última versión (23ª) del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), aunque si aparecía, como explican González-Ordi y Miguel-Tobal (1999), en la Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana (Espasa-Calpe, 1927), definiéndola como "la aptitud o disposición favorable a la sugestión, que se da en algunos sujetos, ya naturalmente, ya por efecto del ejercicio", (Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana 1927, Tomo 58, p. 555). Por otro lado la literatura científica presenta algunas definiciones de sugestionabilidad como “el grado en que una persona en estado normal de vigilia sigue instrucciones verbales de otros” (Lohr y Souheaver, 1982, p. 10), o como la que presenta Sidis (1898) al explicar que la sugestionabilidad es ese suelo favorable para que las semillas de la sugerencia crezcan y que está siempre presente en el estado normal de un individuo normal, siendo un componente de su naturaleza.

La sugestionabilidad se ha relacionado con ciertas características negativas de la personalidad del ser sugestionado, como por ejemplo poca firmeza en las funciones de pensamiento y de juicio, independencia y fuerza de voluntad relativamente débiles (Dorsch, 2008), debilidad mental, personalidad débil o personalidad fácilmente influenciable (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999).

El grado o nivel de sugestionabilidad parece que también depende de otras variables como la edad y el sexo. Según Dorsch (2008) los niños y las mujeres son más sugestionables, otras investigaciones confirman que los sujetos entre 9 y 12 años son los que alcanzan valores más altos en hipnotizabilidad (Barber y Calverley, 1963; Kohen y Olness, 2011). También algunas investigaciones indican que la sugestionabilidad tiende a disminuir a medida que aumentan los años de edad:

En los estudios con niños y niñas se ha encontrado que entre los 3 y 4 años estos/as son más claramente sugestionables que entre 5 y 6 años de edad y estos/as últimos/as no difieren significativamente de aquellos/as entre 7-10 años. En estos resultados se evidencia que la sugestionabilidad declina durante los años preescolares, asociándose esta disminución a procesos como la memoria y habilidad en el lenguaje (Welch-Ross, Diecidue y Miller, 1997). Igualmente se ha hallado que los adolescentes no difieren de los adultos en medidas de sugestionabilidad (Endres, 1997). (Angelucci, 2005, p.129)

Se ha encontrado, así mismo, que las mujeres son más sugestionables que los hombres (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999), (Bernheim, 1886; Sánchez Herrero, 1905; Hull, 1933; y Weitzenhoffer, 1953, citados por González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 68), aunque existen estudios que plantean hipótesis contrarias. Por ejemplo Gudjonsson (1984) no encontró diferencias significativas entre las puntuaciones en el nivel de sugestionabilidad de hombres y mujeres aun cuando las mujeres tendieron a puntuar más alto que los hombres.

La sugestionabilidad depende también de la situación en la que se encuentre la persona sugestionada, cuando tiene miedo, temor ante lo desconocido, forma parte de una masa o está bajo la acción de determinados fármacos, entre otras circunstancias. Hay que señalar además que la fuerza de la sugestión (sugestividad) "requiere disminución de la capacidad crítica, seguridad en sí mismo y sentimiento de superioridad... El contenido de la sugestión debe ser apropiado a lo que permiten las cualidades del sugestionado (inteligencia, cultura, principios morales)", (Dorsch, 2008, p. 765), aunque no hay ninguna correlación segura entre la inteligencia y la sugestionabilidad. Es decir que la persona que sugestiona y la propia sugestión han de reunir también unos requisitos concretos.

Por último indicaremos que además de la sugestionabilidad individual existe la sugestionabilidad colectiva que supone "la tendencia de un grupo de personas a dar una respuesta determinada a las influencias sugestivas externas" (Martínez Perigod, 2005, p.283), resultando una sugestión mayor que la individual al entrar en acción dos fuerzas sugestivas, la que ejerce el emisor de la sugestión y la que se forma como producto de la influencia que ejercen entre sí los miembros del grupo.

Resumiendo diremos que para que se dé el acto de sugestionar hacen falta tres factores, la sugestión, el que sugestiona y el sugestionado. Entre ellas, además, media la capacidad de sugestionar y la de ser sugestionado. Es decir, unas condiciones determinadas que interactuando hacen posible el acto de sugestionar.

En cuanto a los estudios que relacionan la sugestionabilidad con otras variables que puedan resultar de interés en la presente investigación, y que no son todas las que deseáramos, encontramos los estudios que relacionan la sugestionabilidad con variables como memoria (Eisen, 1996), imaginación (Spanos, Valois y Ham, 1973) personalidad (Barber, 1964; Barber y Calverley, 1964; Council, 2004), inteligencia emocional (Salguero, Ruíz, Fernández-Berrocal y González-Ordi, 2008), y con otras variables psicológicas como hipocondría, deseabilidad social, locus de control y ansiedad (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999; González-Ordi, 1994; González-Ordi y Miguel-Tobal, 2001). El lector puede encontrar una mayor revisión de estudios que relacionan la sugestionabilidad con diversas áreas de la Psicología en González-Ordi y Miguel-Tobal (1999).

Puesto que nuestra investigación se centra en el ámbito educativo donde las interrelaciones se dan entre el alumno y su grupo de pares, entre el alumno y sus distintos profesores, y entre cada grupo dentro del aula y cada docente que les imparte clases, es nuestro deseo poder dar a este estudio un enfoque que exceda el ámbito clínico o terapéutico, pues aunque existan muy pocos estudios que traten de forma empírica el constructo sugestionabilidad y que además se circunscriban a otros campos distintos al clínico o de la salud, lo cierto es que la sugestionabilidad, como componente de la personalidad del individuo, es una variable que debe empezar a ser estudiada desde otros enfoques para poder descubrirle otras propiedades que pueden resultar importantes como aliadas, por ejemplo, para el desarrollo de capacidades y competencias en los individuos. Según esto nos posicionaremos ante la sugestión y la segestionabilidad observándolos como elementos de la comunicación en la interrelación de los individuos.

Entendiendo pues la sugestión como un mensaje, abordaremos ahora las formas propias que puede adquirir la sugestión, y los recursos que puede utilizar el emisor para administrarla, pero para poder atender mejor a una clasificación general que abarque estas dos condiciones es necesario establecer antes el estado del sujeto que va a recibir la sugestión, o receptor.

### **3.3. Clasificación de la sugestión**

Para entender bien el alcance de la sugestión haremos una clasificación general según el estado de conciencia del sujeto que recibe la influencia sugestiva, de este modo podemos clasificar la sugestión pudiendo ser recibida en el estado natural o normal del sujeto, también llamado de vigilia, o encontrándose el sujeto en estado hipnótico, o estado de trance. Existe una

tercera opción que expondremos después, que es la de considerar que las propias características de la sugestionabilidad sitúan a las personas en estados de trance natural sin que haya habido aplicación de hipnosis, entendida como técnica que se puede administrar por un clínico o profesional de la salud.

La sugestión en estado natural, o de vigilia, es la que se ejerce sobre, o recibe, un sujeto despierto en estado normal, es la forma de sugestión más común, Marítn Perigod (2005) explica que el niño la recibe desde que nace, de los padres, de los medios de comunicación (programas y canciones infantiles, imágenes, educadores,...), y de la sociedad en general, y la sigue recibiendo cuando es adolescente y cuando se convierte en adulto (padres, compañeros, entrenadores, médicos, formadores, jefes, Internet, videojuegos, publicidad, canciones, propaganda de cualquier tipo y por cualquier medio, medios de comunicación de masas...), en realidad es la influencia sugestiva a la que más expuestos estamos y de la que menos consciente es el sujeto que la recibe, por lo tanto ante la que más indefenso se encuentra. Podemos suponer que el niño está más protegido por su círculo familiar y que las sugestiones que recibe dentro de él son positivas y constructivas para su personalidad, aunque no siempre es así. También suponemos que el adulto tiene más mecanismos de defensa por ser adulto, aunque tampoco es siempre así. Lo que no suponemos porque es una realidad, es que el adolescente es el individuo más expuesto e indefenso ante las influencias sugestivas, porque desea ser independiente y rechaza por regla general la protección de los adultos (Vielva, Pantoja y Aveijón, 2001), y porque al creerse mayor, se cree autónomo y con recursos para evitar la manipulación.

Un individuo también puede recibir la influencia sugestiva en estado hipnótico, estado que se propicia con un fin terapéutico. Normalmente este es el estado que más se ha relacionado con los conceptos de sugestión y sugestionabilidad dentro de la literatura científica que hemos consultado, seguramente porque casi todos “los fenómenos adscritos a la hipnosis se encuentran en relación con alguna forma de sugestión” (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999), incluso las diferentes concepciones teóricas sobre la naturaleza de la hipnosis “incluyen de una manera u otra la sugestión como proceso mediador en el comportamiento hipnótico (Fellows, 1986)” (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 59).

Como explica González Ordi, (2013) la sugestión hipnótica comenzó a utilizarse en occidente a mediados del siglo XVIII, e históricamente los tres conceptos, sugestión, sugestionabilidad e hipnosis, han estado ligados y han sido temas de interés permanente desde la existencia de la Psicología como disciplina científica:

De hecho, prácticamente la mayoría de los grandes padres de la Psicología han prestado atención, de una forma u otra, a la sugestión y áreas relacionadas, entre ellos destacamos a G. Stanley Hall, Hippolyte Bernheim, Pierre Janet, William James, James M. Baldwin, Wilhelm Wundt, Edward B. Titchener, Boris Sidis, Alfred Binet, Edouard Claparède, Charles Baudoin, Ivan P. Pavlov, William McDougall, o Clark L. Hull, entre otros. (González Ordi, 2013, p. 12)

Martínez Perigod (2005) apunta que hasta finales del siglo XIX sólo se hablaba del uso de la sugestión hipnótica con una finalidad terapéutica, dentro del campo de la hipnosis clínica, pero es a principios del siglo XX cuando se plantea la necesidad de utilizar la sugestión (no sólo hipnótica sino en todas sus formas) en las distintas áreas y aspectos de la vida social. Siguiendo en esta dirección profundizaremos más en las formas de sugestión que se aplican o reciben en estado natural o de vigilia, con la intención de estudiar su aplicación en el ámbito educativo puesto que es el área de nuestro interés, no obstante haremos una breve exposición en el apartado 3.3.2.7 correspondiente a las técnicas hipnosuggestivas.

Por último haremos alusión al estado de *trance naturalista* expuesto por M. Erickson que consiste en la predisposición natural a estar absorto en cualquier actividad cotidiana como leer, conducir o cualquier acción en la que desaparezca el entorno al estar focalizado en una idea o una tarea, dándose en mayor o menor medida en todos los individuos, con lo que el estado hipnótico o de trance, en este caso, no es un fenómeno extraordinario o creado de forma artificial sino que representa una experiencia natural que ocurre rutinariamente en todas partes (Yapko, 2010). Lo expondremos más ampliamente en el apartado 3.3.2.7 correspondiente a las técnicas hipnosuggestivas.

### **3.3.1. Formas de aplicación de la sugestión**

La sugestión en el estado natural del sujeto, o estado de vigilia, puede aplicarse de forma voluntaria o involuntaria, también de forma directa o indirecta, y según el efecto que provoque en el sujeto puede ser positiva o negativa. Aclaremos que aunque las formas de aplicación de la sugestión pueden darse en un principio en cualquiera de los tres estados del sujeto, mencionados antes, es obvio que en estado de trance, bien sea provocado o natural, las sugestioniones que se dan son intencionadas y buscando provocar un efecto positivo, ya que su aplicación se adscribe al ámbito terapéutico, pudiendo ser, eso sí, directas o indirectas.

La sugestión que se aplica de forma voluntaria, obviamente tiene una intencionalidad. De todos los inductores que hemos mencionado en el párrafo anterior (padres, compañeros, entrenadores, médicos, jefes, Internet, videojuegos, publicidad, canciones, propaganda de

cualquier tipo y por cualquier medio, medios de comunicación de masas...), podríamos saber quiénes, la mayoría de las veces, aplican influencias sugestivas de forma involuntaria, y quienes lo hacen siempre de forma consciente y con una intencionalidad específica, la publicidad es un claro ejemplo de ello, siendo evidente la interrelación entre la sugestión y el área del lenguaje y la comunicación de masas (Álvarez Junco, 1987; Leuven y Delbecque, 1990; Ruíz Campos, 1993; Pozuelo 1996).

La sugestión involuntaria es la que establece su campo de acción en la comunicación interpersonal normal y se aplica de forma inconsciente. Entre estos inductores podemos encontrar padres, compañeros, entrenadores, médicos, formadores, jefes..., que no toman conciencia de que están influenciando a través de una sugestión a otro sujeto o grupo de sujetos, por lo que no son conscientes del tipo de efecto que puede provocar su influencia sugestiva, que puede ser positiva o negativa, ya que cualquier palabra, expresión o gesto puede tener una influencia, de una índole u otra, en quien lo está escuchando u observando. Por ello cada vez se pone más empeño en el estilo de comunicación y habilidades sociales que se desarrollan en determinados ámbitos como por ejemplo el de la salud (Bustamante, 2013), enseñando a sus profesionales a comunicarse con los pacientes, desarrollando programas como el de la Consejería de Sanidad Valenciana (Hofstad, Quiles y Quiles, 2006), o el Plan Estratégico de Calidad del Sistema Sanitario Público de Extremadura SSPE 2015-2021 (Granado y Molina, 2015), para la promoción de la comunicación y humanización del SSPE, entre otros muchos que podríamos citar. También en las escuelas de padres se hace hincapié en el estilo de comunicación con los hijos para potenciar la autoestima de los niños y adolescentes y para la prevención de conflictos y trastornos de conducta, para ello se han realizado informes (Martínez González, 2007; Gómez Fraguera y Villar, 2001), e investigaciones sobre estrategias de comunicación (Álvarez Orozco, 2011), estilos educativos parentales (Torío, Peña y Rodríguez Menéndez, 2008; Raya-Trenas, 2009) y programas de formación de padres (Bartau, Maganto y Etxeberria, 2001). Por otro lado hemos visto el creciente interés por el desarrollo de competencias para empresarios y las habilidades de comunicación y negociación para relacionarse con sus trabajadores o con otros empresarios en beneficio de la productividad de las empresas y el éxito de las organizaciones (Gómez-Cervantes, 2009; Cruz Lablanca, 2014). Esto en definitiva pone de manifiesto lo importante que es la forma en la que un sujeto se dirige a otro, haciendo de la comunicación efectiva, una competencia esencial en las relaciones humanas y en el funcionamiento y logro de cualquier objetivo, dependiendo del ámbito en el que nos encontremos. Concretamente en el ámbito educativo, una de las competencias clave, la Competencia Social y Cívica dice al respecto que:

Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar un comportamiento de respeto a las diferencias expresado de manera constructiva. (Orden ECD/65/2015, p. 6998)

En el apartado 3.5.4.2 haremos referencia a la comunicación profesor-alumno puesto que consideramos que se encuentra en relación directa con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con los conceptos de sugestión y sugestionabilidad.

Por otro lado, hemos dicho que la sugestión puede ser directa o indirecta. Esta forma de aplicación de la sugestión se refiere a que el sujeto que recibe la sugestión puede recibirla a través de elemento mediador o no.

La sugestión directa es una forma de aplicación que se realiza a través de una sugestión verbal y por medio de su acción inmediata. Se trata pues de una sugestión específica, concreta y lo que recibe el sujeto al que va dirigida es una sugerencia clara y concisa. Dentro de las sugestiones directas, las afirmaciones breves y sencillas “tienen más éxito a la hora de influir en las valoraciones generales que las personas hacen de sí mismas, los objetos y los problemas (Obermiller, 1985)” (García Sánchez, Short, Erickson y Erickson-Klein, 2015, p.210). Si además contienen una orden o mandato tendremos las sugestiones directivas o contingentes y “suponen que la ocurrencia de un suceso (estímulo) X provocará la aparición, mediante contingencia, de un efecto (respuesta)” (González Ordi, 2013). Por el contrario la sugestión indirecta es la que se realiza a través de un mediador, que puede ser un objeto o estímulo complementario, o un estilo de comunicación indirecta como la metáfora, por ejemplo. Se trata de una sugestión inespecífica, a través de la cual se pueden transmitir ideas por medio del lenguaje, los gestos o lenguaje no verbal, o los actos simbólicos, que tiene la particularidad de que la respuesta a la sugestión indirecta puede aplazarse en el tiempo y la acción que se desencadena posteriormente se produce a través de una percepción consciente (Martínez Perigod, 2005). Se trata de sugestiones permisivas que facilitan la elicitación de respuesta del receptor permitiéndole una mayor implicación y protagonismo (González Ordi, 2013).

En el ámbito terapéutico fue M. Erickson quien comenzó a utilizar la comunicación indirecta:

En lugar de intentar hacer siempre consciente el inconsciente, Erickson solía tratar problemas que existían fuera del campo de la consciencia utilizando una forma de

comunicación que también estaba fuera del campo de la consciencia. En este mismo sentido, las investigaciones han demostrado que las sugerencias indirectas funcionan mejor en el tratamiento de los estímulos previos emocionales que se presentan fuera de la consciencia (Murphy y Zajonc, 1993). Si quieres ayudar a una persona a sentirse mejor ante un determinado estímulo que la incomoda por razones que no puede comprender, entonces es mejor crear una nueva asociación positiva sin hacer alusión a la consciencia. Ese estilo de comunicación es difícil de definir. El término sugestión indirecta tiene un significado implícito que abarca casi todo menos las órdenes explícitas. (Sánchez García, Short, Erickson y Erickson-Klein, 2015, p. 215)

Por último señalaremos que una misma sugestión puede no provocar siempre el mismo efecto, e incluso puede provocar efectos distintos en diferentes sujetos. El sentido positivo o negativo en el que se puede recibir una sugestión depende del significado que conlleve para el receptor, en relación a sus ideas, emociones y conductas y a la interrelación de todo esto con su medio social (Martínez Perigod, 2005). Pero para que la sugestión produzca un efecto positivo o negativo en el sujeto que la recibe hay que dejar claro que tiene que ser aceptada por el receptor y para ello hace falta que el contenido semántico de la sugestión no entre en conflicto con la ideología ética y moral, los intereses y las necesidades internas del sujeto.

En esta exposición sobre la sugestión hemos hablado en todo momento de una forma de aplicación con un emisor externo y un receptor, es decir con un sujeto que la administra y otro que la recibe, pero tenemos que hacer alusión además a aquellas sugerencias que son autoadministradas, es decir que las realiza un individuo sobre sí mismo. La autosugestión “aparece apoyada por la influencia sugestiva exterior y su proceso se asemeja a una interiorización peculiar de la misma” (Martínez Perigod, 2005, p. 269). Por lo tanto sucede cuando una sugestión pone en marcha una reacción interior sin que exista la intervención de estímulos externos visibles o aparentes. Dentro de las leyes individuales que las rigen podemos encontrar las creencias de identidad, de las que hablaremos en el apartado 3.5.3.2. Actualmente la autosugestión tiene múltiples aplicaciones científicas “como por ejemplo la autoeducación de las personas, el autotratamiento de las enfermedades o el autocontrol de las emociones y sentimientos” (Martínez Perigod, 2005, p. 271).

Las autosugestiones se pueden aplicar de forma voluntaria o involuntaria. En la forma consciente el sujeto interioriza una idea o propósito que pone en marcha un mecanismo que desencadena la acción que está implícita en su propósito. La autosugestión involuntaria es un condicionamiento clásico (Pavlov, 1927), en esta aparece un tipo de reacción inconsciente a consecuencia de un estímulo externo (un objeto o circunstancia real), o interno (una sensación



o pensamiento, real o imaginario). En ocasiones se combinan ambas estando presentes al mismo tiempo. Se debe al psicólogo Coué (1922) los aportes científicos sobre condicionamiento aplicado, creando métodos autosugestivos para lograr modificación y cambios positivos en las actitudes de los sujetos que los aplicaban.

Dentro de las características más destacables de la autosugestión es que puede llegar a convertirse en un motor que impulse la actividad del propio sujeto debido a la influencia que esta ejerce sobre la psiquis, al ser un proceso que se relaciona directamente con el significado que las circunstancias u objetos de la realidad objetiva tengan par el sujeto en cuestión. Encontramos estudios sobre el efecto de la aplicación de autosugestiones positivas en el ámbito deportivo (Anchique, 2006), de las autosugestiones negativas en el ámbito clínico, realizados en el Monell Chemical Senses Center (2014) sobre el efecto de la autosugestión en enfermedades asmáticas, y también sobre el efecto de la autosugestión en el efecto placebo (Benedetti, Mayberg, Wager, Stohler y Zubieta, 2005), aunque recientes investigaciones de la Universidad de Míchigan aportan nuevos datos sobre los mecanismos cerebrales que intervienen en dicho efecto.

### **3.3.2. Las estrategias de sugestión: Clasificación, características y áreas de aplicación**

Haremos una clasificación de las estrategias según el recurso utilizado para administrar las sugestiones y desde el punto de vista de la comunicación emisor-receptor, obviamente la intencionalidad deseable de este uso es buscar el beneficio del receptor, que sería así siempre si se hiciera la aplicación en un ámbito clínico o terapéutico en cuyo caso el receptor sería el paciente. Pero puesto que, como ya hemos indicado con anterioridad, deseamos exceder este ámbito, podemos encontrar que dichos recursos se utilizan en otros ámbitos administrando sugestiones que no buscan precisamente el beneficio del receptor sino sus propios beneficios debido a intereses de la propia entidad o entidades que las administran, o simplemente no se tiene en cuenta en quien o quienes van a recaer las sugestiones empleadas a través de los recursos que estemos describiendo. En este sentido el recurso al que hagamos alusión en cada uno de los siguientes apartados sería empleado como el código de comunicación entre emisor y receptor, buscando en la literatura cualquier tipo de aplicación en cualquier ámbito en el que encontremos que se haya aplicado su uso y que se hayan hecho estudios aunque no se haya concluido si el resultado ha sido beneficioso o no.

### **3.3.2.1. La estrategia verbal.**

La estrategia verbal, dialéctica o conversacional, se refiere al uso de la palabra para administrar sugerencias y es el recurso empleado con mayor frecuencia. Hemos hablado de sus características al explicar la sugestión directa en el estado normal o de vigilia del sujeto que la recibe, apartado 3.3.1. Por lo tanto el código de comunicación que utiliza es el lenguaje hablado.

Referente a las áreas de aplicación, son tantas como interrelaciones existan entre los seres humanos, y respecto a las consecuencias del uso normal de las palabras, buscando o no producir efectos positivos en las personas, de forma intencionada o no, no hay muchos estudios. En realidad el uso de sugerencias directas positivas o negativas, ha sido poco investigado, y el efecto que estas producen en los sujetos, menos todavía. En la actualidad sí hay algunas investigaciones recientes de científicos de la Escuela Politécnica Federal de Zúrich que han estudiado el uso de las palabras en la expresión emocional escrita concluyendo que las palabras positivas aparecen con mayor frecuencia que las palabras negativas y apuntando que hay un sesgo positivo en la forma de expresarnos que facilita la interacción social (García, Garas, y Schwetzer, 2015), sin embargo en un estudio anterior del mismo equipo (García, Garas, y Schwetzer, 2012) descubrieron que las palabras positivas llevan menos información que las palabras negativas. Así mismo otro equipo de investigación ha realizado un análisis de las 100.000 palabras más usadas en 10 de los idiomas más hablados del planeta, en el que se muestra que los humanos usan más vocablos positivos que negativos, confirmando el sesgo positivo, o sesgo de aquiescencia, que apuntaba el estudio anterior. En el caso de nuestro idioma, por cada palabra con carga negativa en español se usan nueve palabras positivas (Dodds et al., 2015), la razón de esta tendencia al optimismo en la comunicación tiene una base social: "El lenguaje es nuestra gran tecnología social y, aunque hay muchos conflictos y problemas en el mundo, estos corpus de textos muestran una desviación positiva porque somos seres sociales" (Criado, 2015). Pero sin embargo son necesarios estudios sobre el efecto que produce en las personas recibir sugerencias positivas de otros y en qué les influye, dentro de un ámbito de comunicación normal, aunque sí están probados, como apuntan Park, Peterson y Sun (2013) los efectos beneficiosos de los estados positivos en los individuos (Lyubomirsky, King y Diener, 2005; Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin, 2003; Fredrickson, 2001; Peterson, 2000)), pero estos pueden ser auto-inducidos. En este sentido los aportes científicos de Coué (1922), respecto a los beneficios que la autosugestión podía generar sobre el autocontrol, la voluntad y las actitudes, fueron importantes, pero hablaremos de ello en el apartado 3.3.1.

Al buscar una intencionalidad constructiva en la administración de sugerencias, se puede recurrir, dentro del lenguaje hablado, a un estilo de comunicación indirecta o metafórica

que resulta efectivo porque tiene la propiedad de esquivar los mecanismos de defensa o resistencia (Alabau, 2003) y permite efectuar cambios en las creencias de identidad procurando un nuevo punto de vista al receptor (Timoneda-Gallart, 2009). Goleman (1995) afirma que las metáforas hablan directamente a la mente emocional por ello M. Erickson las utilizaba para desplegar los recursos personales de sus pacientes. La metáfora ha sido utilizada en distintas perspectivas psicológicas, humanistas y constructivistas, y más recientemente en la terapia cognitivo-conductual (Moix, 2006).

Los cuentos y leyendas han sido utilizados desde tiempos inmemoriales para transmitir valores morales, éticos y culturales. Ya se sabe: una píldora amarga puede tratarse más fácilmente si viene envuelta en una dulce cobertura. Tal vez alguien desestime una prédica moral directa, pero la orientación y las directivas de otro le resultará aceptables si están insertas en una narración interesante, divertida y bien contada. (Rosen, 1982, p. 26)

En este sentido se podrían analizar todas las sugerencias que reciben los niños a través de los cuentos, aunque en la actualidad las reciben de forma masiva a través de los diálogos de los dibujos animados, programas infantiles o el cine animado.

En el caso de las sugerencias terapéuticas, y haciendo referencia a las que administraba M. H. Erickson, Ronsen (1982) explica que venían intercaladas en relatos con un contenido vinculado a las inquietudes del paciente y con los temas enfocados por el terapeuta. Burns (2005) apunta que esta utilización terapéutica de las metáforas debe tener en cuenta, por un lado la técnica, ya que el terapeuta “debe conocer los principios para elaborar una historia terapéutica que atraiga al oyente, facilite la identificación con el problema y sirva para buscar una solución” y por otro lado el arte para que resulten efectivas “son aquellas que están específicamente concebidas para sus necesidades, y que se relatan de tal manera que hacen posible una implicación, y ofrecen un significado” (Burns, 2005, p. XII).

El recurso conversacional que utiliza la comunicación indirecta puede adoptar distintas formas, como explica Yapko (2010), además de contar historias, se pueden hacer analogías, paradojas, hacer juegos de palabras, contar anécdotas o contar chistes, utilizando otro elemento terapéutico como es el sentido del humor (Martín Camacho, 2003; Erickson y Feldstein, 2007), también se pueden dar sugerencias disfrazadas o entremezcladas, o enviar tareas para casa, estas formas de dar sugerencias indirectas eran muy utilizadas por M.H. Erickson utilizando todos los recursos que estaban a su alcance. Sobre este concepto de “utilización” hablaremos en el capítulo 3.5.4.2.

Respecto a la utilización de este recurso fuera del ámbito clínico, el diálogo o conversación pueden estar muy estudiados buscando otros beneficios, como lo hace la publicidad a través de distintos medios de comunicación como la radio, o la televisión. Si revisáramos sus guiones los encontraríamos llenos de sugerencias para lograr vender determinados productos.

La comunicación humana es un fenómeno de gran complejidad. En sí misma es el objeto de todo un cuerpo teórico que se denomina Teoría de la Comunicación. Dentro de las diversas formas en que se manifiesta dicho fenómeno, una de las más importantes por sus repercusiones sociales, políticas, y económicas, es la comunicación que se realiza explícita y abiertamente para convencer a grandes colectivos de individuos de que deben de creer, opinar, o comportarse de una determinada manera. (Cobelo, 2001, p. 6)

En ello se basa la comunicación persuasiva (Hovland, Janis y Kelley, 1953) y el modelo creado para la comunicación y el cambio de actitud, entendiendo como “persuasión” “Una actividad o proceso en el que un comunicador intenta inducir un cambio en las creencias, actitudes y/o conductas de otra persona o grupo de personas a través de la transmisión de un mensaje” (Perloff, 2014). Este proceso dice Perloff que se da en un contexto en el que el receptor tiene la posibilidad de rechazar o aceptar lo que se le propone, sería conveniente realizar investigaciones en la dirección de esclarecer si las personas sugestionables tienen realmente la posibilidad de rechazar estas sugerencias.

### ***3.3.2.2. La estrategia gestual y simbólica***

La estrategia gestual es un recurso que puede utilizarse aislado aunque normalmente se da en el mismo proceso de la comunicación verbal, formando parte del mensaje que se le está comunicando al sujeto receptor. En este sentido ya hemos hecho alusión a ello en el apartado 3 al hablar de la comunicación en sí misma.

Cuando este recurso está apoyando en el discurso podemos encontrarnos ante dos posibilidades: que se trate de un discurso positivo o negativo. En el caso de que el discurso vaya en la dirección positiva, los gestos, sonrisas, miradas empáticas o actitudes de apoyo, buscarán reforzar y dar mayor énfasis al objetivo positivo que se quiere lograr en el sujeto al que se le está administrando este tipo de sugestión. Si por el contrario, el discurso va en la dirección negativa, el conjunto de gestos y verbalizaciones darán lugar a lo que se denomina en el ámbito jurídico la “comunicación perversa”, que es un tipo de comunicación indirecta que utiliza por regla general el acosador, y que consiste en una serie de estrategias para desestabilizar al sujeto

al que van dirigidas (Hirigoyen, 1999). Presuponemos que el mensaje o sugestión será recibida por el acosado, con graves consecuencias negativas. No hemos encontrado estudios que relacionen niveles de sugestionabilidad con personas acosadas, alumnos víctimas de bullying o adultos víctimas de otros tipos de acoso, serían necesarias investigaciones en esa línea que nos acercasen al lugar donde se produce la vulnerabilidad, y con qué grado de sugestionabilidad se da, de las personas sugestionables, que sin duda se sitúa más allá del mensaje y del propio emisor. Tal vez podría explicarse con el término que utiliza Serrano González (2002) para explicar ese tipo de comunicación que va más lejos de las palabras, el consciente y el halo que crea, en el que más que un objeto de comunicación, el mensaje “es una realidad que se comunica y después sigue *pensando*, creándose en nosotros” (Serrano González, 2002, p. 19) como si se careciese de un “filtro” para depurar este tipo de mensajes, penetrando por lo que se denomina “la vía de la impregnación”. Tal vez serían posibles otras líneas de actuación en la dirección de trabajar con la propia sugestionabilidad del sujeto, a través de autoseugestiones positivas que reforzaran su autoconcepto (Coué, 1922), sobre todo de manera preventiva, a modo de vacuna, con los niños y adolescentes sugestionables, que pudieran ser, es una hipótesis, víctimas de acoso.

Por otro lado es posible utilizar el condicionamiento clásico, en relación a los recursos simbólicos, asociando un estímulo a una respuesta para comunicar sugestiones indirectas, realizándose estas a través de un mediador, que puede ser un objeto o estímulo complementario. El condicionamiento clásico es el proceso mediante el cual un estímulo externo produce un estado interno, pueden ser funcionales o disfuncionales, se pueden crear o anular. Pavlov (1927) consideraba que la sugestión era la forma más simple de un típico reflejo condicionado en el hombre. Puesto que en la vida cotidiana todas las personas tenemos reflejos condicionados sin que nos demos cuenta de ello, la técnica consistiría en hacer una asociación de manera intencionada para obtener un recurso simbólico que sea útil, por ejemplo, en el manejo de la ansiedad. En el ámbito académico para la ansiedad anticipatoria o situacional por exámenes.

Para la aplicación de este recurso, en la dirección de obtener respuestas de bienestar, autocontrol, tranquilidad, etc., en un individuo, se pueden asociar emociones positivas que el sujeto ya ha vivido, reexperimentándolas intensamente, por ejemplo, a un gesto, de forma que se obtenga siempre la respuesta de bienestar cada vez que se realice el gesto, es decir, cada vez que se presente el estímulo, reviviendo de este modo dicho estado de emoción positiva. El estímulo puede ser un gesto, un objeto, una sensación táctil, etc., pudiendo clasificarse en visuales, kinestésicos, auditivos, gustativos y olfativos. Los alumnos utilizan de manera

inconsciente este recurso cuando el día del examen traen puesta la camiseta con la que han ganado todos los partidos porque con ella reviven la sensación de triunfo sintiéndose capaces de superar con éxito el examen.

### ***3.3.2.3. La estrategia emocional positiva***

Directamente relacionado con lo explicado en el párrafo anterior del punto 3.3.2.2 explicaremos brevemente, pues está sustentado por la práctica psicológica de la perspectiva Positiva, la razón por la cual cualquier emoción positiva es una sugestión que se puede utilizar como recurso para intervenir sobre los síntomas del malestar psicológico.

Seligman planteó la necesidad de una ciencia cuyo objetivo fuese entender la emoción positiva y aumentar las fortalezas y virtudes de los individuos (Seligman, Parks y Steen, 2004). El cambio de foco que propone la Psicología Positiva, de estar centrado en la patología y la enfermedad a centrarse en “la buena vida” (Vázquez y Hervás, 2008), constituye un cambio de paradigma y se hizo especialmente patente con el Modelo de Potenciación o de Competencia, en el que la acción psicológica va en la dirección de promover el control y el poder:

Como recurso personal positivo que se refiere a la capacidad para afrontar y dominar de manera autónoma y efectiva las situaciones habituales y las situaciones adversas y fuentes de estrés, que constituye un factor clave en la determinación de los estado de salud o de enfermedad, que es un componente importante de la autoimagen y está relacionado con variables como autoeficacia o control, (...) lo “positivo” de este planteamiento reside justamente en la capacidad para afrontar y dominar el contexto para lograr metas que tienen significado y en el poder y control para hacerlo (Vázquez y Hervás, 2008, p. 79)

El programa pionero que evaluó una intervención de carácter positivo fue realizado por Fordyce (1977, 1983) desarrollando y contrastando empíricamente una intervención dirigida a incrementar el bienestar. Posteriormente Strayhorn (1988) desarrolló un programa de capacitación de las competencias para la intervención preventiva y la promoción de la salud con niños, adolescentes y familias con orientación de aprendizaje de competencias y habilidades personales como estrategia de potenciación y ajuste psicológico que puso de manifiesto la importancia del estilo de vida para la promoción de la salud. Para una revisión de los programas o estrategias de intervención positivas más relevantes ver Vázquez y Hervás (2008).

La Psicología Positiva se presenta como un movimiento que permite a los individuos y a las Instituciones prosperar, centrándose en virtudes como la sabiduría, el coraje, la humanidad,

el amor, la justicia, la templanza y la trascendencia. Sus precursores en España fueron Avia y Vázquez (1988), dando paso a otros muchos investigadores que han aportado su extenso trabajo como Fernández-Abascal (2009). Respecto a cuestiones de interés para el ámbito educativo, encontramos en Seligman (2003) que el cultivo de estrategias positivas relacionadas con el futuro puede favorecer el rendimiento laboral, en este sentido añadimos las investigaciones de la Fundación Carme Vidal Xifre que aportan estudios sobre el bloqueo del rendimiento académico cuando existen problemas de origen emocional, y la intervención emocional positiva, utilizando la comunicación indirecta, para corregir los niveles de rendimiento de los alumnos.

Para la aplicación de la Psicología Positiva en el mundo educativo en España se han hecho interesantes aportaciones, entre ellas la de Caruana (2010) y la de Arguís (2010), que aportan programas para desarrollar las competencias básicas en el aula.

Las estrategias positivas no sólo son eficaces en la intervención para aumentar y desarrollar el bienestar de las personas sino que además tienen un efecto protector y preventivo sobre distintas patologías y los procesos de aprendizaje. La contribución de la Psicología Positiva al ámbito de la Psicología de la salud y la medicina conductual ha sido demostrado con las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo desde finales del siglo XX. La contribución al ámbito educativo todavía está en fase previa: “La educación emocional sigue formando parte de un aprendizaje de segunda categoría por debajo de los tradiciones aprendizajes académicos, a pesar de que la felicidad es una de las prioridades de la población mundial” (Fernández-Abascal, 2009). En las dos áreas siguen siendo necesarios nuevos estudios para dar respuestas cada vez más sólidas y científicamente válidas.

#### ***3.3.2.4. La estrategia visual e imaginativa***

Aunque la mente elabora imágenes todo el tiempo, se trata de un recurso que la mayoría de las veces viene asociado al recurso verbal, excepto en las autosugestiones que puede darse aislado. Como hemos explicado en el apartado anterior un sujeto puede tener un reflejo condicionado al ver una imagen, una bandera, unos niños jugando, una fotografía, o simplemente viniendo a su mente la imagen de un recuerdo que condiciona una respuesta de emocionalidad en él.

En el ámbito clínico o terapéutico este recurso se utiliza unido al recurso conversacional al dar instrucciones al sujeto que apelen a su imaginación para ilustrar el discurso, o sirviendo de apoyo para crear situaciones de calma para la recuperación de un estado propicio que facilite otras acciones como el control de situaciones de estrés o ansiedad, en este sentido la Visualización y la Visualización orientada a un objetivo determinado (Samuels y Samuels, 1975),

son considerados como métodos de relajación pasiva. Fanning (1988) describe la visualización orientada a un objetivo como la creación que se realiza de forma consciente y voluntaria, de impresiones sensoriales elaboradas con la mente, con el propósito de producir cambio en uno mismo (Fanning, 1988). La visualización también se puede utilizar para la inducción hipnótica y para el trance naturalista ya que visualizar puede describirse como pensar en imágenes, pero esas imágenes pueden ser descritas o no por un profesional que las dirige dando sugerencias con un objetivo determinado. Para Achterberg (1985) la visualización es un proceso mental que puede invocar y usar los sentidos. Como explicaremos en el siguiente apartado, la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto pueden verse implicados en esa actividad.

Los beneficios de la visualización en el ámbito terapéutico han sido probados por algunos estudios (Donovan, 1980; Hamm y O'Flynn, 1984; King, 1988), y según su finalidad también ha ofrecido buenos resultados en su aplicación para resolución de problemas (Vissing y Burke, 1984) y en programas formales para reducir el hábito del tabaco (Feldmann y Richard, 1986; Schwartz, 1987), aunque el índice de recaída también era elevado, siendo nuevamente estudiada para aplicarse en la prevención de recaídas (Wynd, 1992).

Coué (1922) consideraba que la sugestión no actúa sobre la voluntad sino sobre la imaginación. Defendía que la imaginación era el elemento del subconsciente más dominante influyendo en todas las funciones del organismo, y que la autosugestión era “el producto de la influencia de la imaginación sobre el estado psicológico y físico del hombre” (Martínez Perigod, 2005, p. 270), estableciendo una fórmula que aún se mantiene vigente y que explica que cuando la voluntad de un sujeto y su imaginación están de acuerdo, la fuerza de estas no se suman sino que se multiplican. Según esto la imaginación es un gran aliado para el trabajo terapéutico, la propia técnica de la hipnosis puede basarse en un discurso que elabora imágenes para administrar sugerencias. Podríamos decir que por este lado contamos con un proveedor de imágenes que es positivo porque las sugerencias que provienen del profesional, o del propio sujeto, pueden ayudar al bienestar de las personas.

Pero por otro lado el visionado de imágenes a través de las cuales nos llegan constantes sugerencias directas e indirectas que no tienen por qué ser positivas pues su fin se inscribe en el ámbito comercial, se lleva a cabo a través de la publicidad que utiliza muchas técnicas sugestivas para influir sobre las necesidades de las personas. De este modo podemos ver de forma continuada anuncios en vallas publicitarias, prensa, Internet y medios de comunicación.

Los anuncios intentan generar sentimientos que lo vinculen al producto, asociaciones que influyan en que el consumidor elija una marca respecto a otra y la compre. En el



campo de la publicidad se utilizan palabras e imágenes para influir en las conductas de compra de los consumidores, ¡Y funciona! (Yapko, 2010, p. 55)

Serrano González (2002) advierte que el nuevo escenario sociocultural condiciona las conductas individuales y grupales influyendo, sobre todo, en el campo de la salud y la educación. Una de las características de la sociedad actual es la omnipresencia de los medios de comunicación y su influencia sobre la conducta se debe, entre otras cosas, a la información con absoluta libertad, a la manipulación ideológica, configurándose la opinión pública y afianzando determinados valores, y la presión publicitaria que se ejerce de forma directa, indirecta o encubierta, sobre los menores de edad por parte de los fabricantes de algunos productos de consumo. Muchos de los mensajes publicitarios están dirigidos a los estratos más jóvenes de la población y sugieren que la compra o consumo de determinados productos facilitan las relaciones interpersonales, amistosas y afectivas (Paniagua Rappeto, 2007).

Por otro lado están las imágenes de los videojuegos, los dibujos y películas animadas y, entre lo más visto por adolescentes, los videoclips musicales, que forman parte del material publicitario no convencional (Collazo-Valentin, 2014). La publicidad indirecta a través de patrocinios de espectáculos musicales y deportivos, así como su presencia en Internet, utiliza videos musicales, videoclips, suponiendo una forma persuasiva que ha alterado los hábitos de los adolescentes, que son su principal audiencia. Sobre los videos musicales, el vídeo conceptual, que desarrolla una historia paralela a la canción que puede añadir o no algo a la letra, han sido muy criticados por promover la violencia y la promiscuidad sexual. Si se analiza el contenido de los videoclips los temas más comunes incluyen por orden de frecuencia: sexo, violencia o crimen. Los estudios que se han llevado a cabo sobre el contenido de imágenes de los vídeos publicitarios conceptuales (Salces, 2014) aportan como resultados un contenido de imágenes sexistas del 50%, las mujeres que aparecen visten provocativamente y se presentan a menudo como objetos sexuales. Las imágenes que incluyen temas de destrucción, muerte, ridículo de las instituciones sociales y agresiones contra la autoridad aparecen en un 44%, los episodios de violencia en un 57% y las conductas de intimidación sexual en más del 75% (Redondo, 2000). Los adolescentes están interesados en ver este tipo de videos para disfrutar de la música, para encontrar el significado de las canciones que les gustan y para aprender acerca de lo que es popular pero algunos estudios indican que los sujetos que experimentan fuertes emociones negativas relacionadas con la música tienen un mayor riesgo de participar en conductas de riesgo (Roberts, Dimsdale, East y Friedman, 1998). Sería criticable en este sentido la voz de alarma que se crea en el ámbito educativo al hablar de la posibilidad de utilizar la sugestionabilidad, por medio de cualquiera de los recursos que estamos exponiendo, para

reconducir o reforzar actitudes, expresando que supone una manipulación de los alumnos, sin observar el carácter constructivo, cuando los niños y adolescentes están expuestos constantemente a manipulaciones de otro tipo ante las que no se pueden defender y que afectan negativamente la formación de su personalidad y sus conductas.

La sugestionabilidad es esa “apertura a aceptar y responder a ideas e informaciones nuevas. A medida que se adquiere esta información, dependiendo de su valor objetivo, puede alterar la experiencia de la persona en todas las áreas en mayor o menor grado” (Yapko, 2010, p. 55). En contexto educativo, los alumnos son sugestionables en el grado que lo sean, pero además, los que son adolescentes y necesitan adquirir información o experiencias que les permitan autoafirmarse, son individuos expuestos a una gran cantidad de sugestiones negativas que pueden vulnerar su equilibrio. En contrapartida y en ese mismo contexto educativo podemos utilizar la imaginación como recurso constructivo de sus fortalezas personales y gestión de problemas emocionales (Timoneda-Gallart, 2009). En este sentido, la visualización creativa es un recurso propicio para crear ambientes adecuados al aprendizaje utilizando la imaginación.

Los psicólogos Pinillos y Fuster (2010) crearon una metodología de trabajo terapéutico para el desarrollo del talento, entendido este como una capacidad natural o adquirida que poseen las personas para desarrollar determinadas actividades de la vida. Su método consiste en un conjunto de habilidades y técnicas orientadas hacia el ajuste óptimo de los sujetos consigo mismos y con su entorno cuya herramienta básica es la imaginación, resultando ser una perfecta aliada para la consecución de múltiples objetivos de gran utilidad, de este modo plantean el empleo de sugestiones positivas al hablar de utilizar el lenguaje imaginativo para dar consignas al inconsciente desde el consciente. Puesto que la imaginación está presente en todos los ámbitos de la vida del ser humano se puede encontrar la manera de utilizarla para que este se enfrente a cualquier circunstancia de su vida, pudiendo contar con su capacidad para superar circunstancias adversas a través de la imaginación. Eso le convierte en una de las armas más poderosas que el ser humano posee. (Pinillos y Fuster, 2010). En este sentido Rossi (1993) afirma que una emoción, preocupación, bloqueo o una característica de la personalidad que se pueda visualizar y trabajar a través de la imaginación, puede ser cambiada mediante ella.

La imaginación nos permitirá acercarnos al concepto de realidad desde distintos recovecos de nosotros mismos, unos basados en experiencias anteriores, otros fundamentados en nuestra capacidad de crear situaciones nunca antes vividas. Compararlos, vivirlos anticipadamente, combinarlos y cambiarlos a nuestro antojo, hasta conseguir lo que verdaderamente queremos. Ante una situación angustiosa

podremos detenernos, imaginar alternativas de solución, visualizar los efectos que producirán en nosotros y en los demás, generar experiencias anticipatorias y valorar razonadamente la conveniencia de utilizar una u otra opción (...) Normalmente las consignas dictadas desde el inconsciente influyen y condicionan los sentimientos y las conductas. (Pinillos y Fuster, 2010, p.252).

Una visualización dirigida consiste en relatar una historia, real o ficticia, metafórica o conceptual, con imágenes descriptivas detalladas, para entender conceptos (por ejemplo una explicación de una clase de geometría visualizando las formas en el espacio), conseguir estados propicios de aprendizaje, o facilitar actitudes de calma, control o seguridad, describiendo imágenes que se asocien a ello, procurando estados, en definitiva positivos, que contribuyen en otras tareas de aprendizaje (Timoneda, 2006), o terapéuticas (Rossi, 1993), ya que el sistema visual nos permite establecer relaciones entre ideas y conceptos puesto que la abstracción y la planificación, como parte del proceso de aprendizaje, están directamente relacionados con la capacidad de visualizar.

Pinillos y Fuster (2010) explican que el sistema nervioso es el soporte fisiológico del comportamiento humano y sin su colaboración es imposible realizar ningún cambio en la conducta o en la respuesta ante los sucesos externos, con lo que para llevar a cabo un cambio es necesario “reprogramar” los circuitos neuropsicológicos que permiten ese cambio, de modo que si a través de la utilización consciente de la razón no es posible lograrlo podremos utilizar el potente canal paralelo de la imaginación.

#### ***3.3.2.5. Las estrategias de focalización***

Es importante conocer la selección o preferencias de recepción de la información por parte del receptor, en el intento de ayudarle a focalizar la atención, o de buscar que se centre en las sugerencias que le ofrece el emisor, tanto si se trata del ámbito clínico o terapéutico como si se trata del ámbito docente. Dentro de este último, el modelo VAK (Dunn y Dunn, 1978) se refiere a los estilos de aprendizaje aludiendo a los tres sistemas de representación que canalizan la información, visual, auditivo, kinestésico (VerLee, 1986) y explicando que la mayoría de las personas los utilizan de manera desigual potenciando unos e infrautilizando otros, aunque no son excluyentes unos de otros. Las personas que estén acostumbradas a unos prestarán mayor atención a la información que se reciben por ellos y despreciarán la información que llega a través de los otros. Las implicaciones de los estilos de aprendizaje en el ámbito docente son importantes (Acharya, 2002; Adu-Febiri, 2002; Leng y Tin, 2002) y están bien definidas para la creación de estilos de enseñanza adecuados en la dirección de asegurar bien los aprendizajes

para mejorar el rendimiento académico (Duda y Riley, 1990; Lemmon, 1982). El método de la didáctica multisensorial, basado en la opinión de VerLee (1986), consiste en utilizar todos los sentidos posibles para captar la información con el fin de que los aprendizajes que se produzcan sean completos y significativos.

En el ámbito terapéutico cuando se busca dar sugerencias para crear estados positivos, de control, seguridad o bienestar se utilizan los tres canales para focalizar la atención del sujeto si no se conoce su sistema de representación preferente. Dentro de este apartado podemos citar las técnicas sensitivas, (olfativas, gustativas, kinestésicas o auditivas), que apelan a los sentidos y que se conjugan con el recurso verbal para su descripción, desarrollando la percepción del olor de un perfume, el sabor de una comida, el tacto de una superficie o el sonido de una música, de la misma manera que desarrollan la visión de una imagen. Conforman un recurso rápido de focalización de la atención y son muy utilizados para la inducción hipnótica y el trance naturalista (Yapko, 2010).

Otro recurso para focalizar la atención supone utilizar la respiración y para ello bastan algunas sugerencias directas como sentir la expansión y contracción de la caja torácica. La respiración debe adaptarse a las necesidades del organismo pero existen otros factores que influyen en la manera en que respiramos y que pueden alterarla (Speads, 1980), esto puede ocasionar problemas cuando conduce a patrones de respiración inapropiados. Por ello ejercitarse en ciertas pautas de respiración, como por ejemplo ejercicios de respiración abdominal, o diafragmática, para los cuales es necesaria la relajación del diafragma y la caja torácica, ayudará a desarrollar ciertas técnicas de autocontrol.

La respiración abdominal natural es la manera en la que el sistema respiratorio está diseñado para funcionar, al ejercitarse en esta respiración se puede hacer de forma lenta de manera que el sujeto perciba su respiración, se haga consciente de ella. La respiración abdominal también se puede Invertir, esto obliga a poner la atención en la inhalación y exhalación al hacerla lenta y suave fijándose en la contracción y dilatación de la caja torácica que es la contraria a la contracción en su respiración natural, pudiendo utilizarse este recurso para focalizar la atención, porque cuando el sujeto deja de prestar atención vuelve a su respiración normal. Los ejercicios de respiración son simples y sencillos, su utilización en el aula hace que los alumnos se centren en su actividad y mejoren su rendimiento académico, como concluye el estudio de López González (2013).

El uso terapéutico de la respiración se aplica para el control de la activación (Chóliz, 2012), el entrenamiento en respiración es uno de los procedimientos en los que se basan otras

técnicas de autocontrol, como la meditación entre otras, de reducción de los efectos del estrés, y en las diferentes técnicas de relajación ya que la respiración completa, al implicar la musculatura diafragmática y provocar la activación parasimpática, favorece la relajación (Everly, 1989). Algunos estudios en el ámbito deportivo escolar, han mostrado la efectividad de educar la respiración mediante sugerencias (Sancesario, Rosales y Gómez Martínez, 2007).

Finalmente hacer referencia a las técnicas de focalización de la atención que en otros ámbitos utilizan este recurso para administrar sugerencias directas o indirectas, como puede ser el campo de la comunicación publicitaria, supondría adentrarnos en un vasto espectro de recursos sin duda interesante pero que excede nuestro trabajo. Por otro lado ya hemos hecho mención de la administración de sugerencias en este ámbito por medio de otros recursos quedando patente la exposición a la que están sometidos todos los individuos y con especial vulnerabilidad los niños y adolescentes.

#### ***3.3.2.6. Las estrategias de relajación***

La particularidad de los recursos que se presentan en este apartado y en los sucesivos es que las sugerencias que se administran a través de ellos tienen el objetivo de la búsqueda del control y el bienestar de los individuos, es decir que su aplicación se realiza en un ámbito de beneficio humano, con lo que su exposición se va a delimitar en esa función. En relación a ello tendremos en cuenta que “la mayor parte de los procesos terapéuticos tienen que ver con la relajación como forma de facilitar la disociación de la mente consciente e inconsciente” (Yapko, 2010), pero esta puede llevarse a cabo tanto con técnicas diseñadas para ello como como sugerencias para la respiración pausada, acompañándola, o cualquier recurso visual, auditivo o kinestésico que regule el ritmo cardíaco y la respiración.

En la breve descripción de los métodos de relajación somáticos, o físicos, y cognitivos, o mentales, más utilizados que hacemos a continuación, veremos que hay técnicas de relajación asociadas con la visualización de imágenes en las que se dan determinadas sugerencias para lograr el objetivo de relajar, y otras que no las utilizan, por lo menos directamente. Según Payne (2005) la relajación es un efecto de la visualización, sin embargo Jacobson (1938) afirmaba que un cuerpo relajado tiene una mente desprovista de imágenes.

Dentro de los métodos somáticos o físicos que pueden utilizarse para lograr la relajación, el más destacable es el método de Jacobson (1938) que por su extensión tuvo un primer intento de reducción que él mismo denominó “Relajación diferencial” y posteriormente fue también reducido en su formato por Wolpe (1958), denominándolo “Desensibilización sistemática”, a lo que siguieron numerables versiones, entre ellas la de Bernstein y Borkovec

(1973). Su método se denominó, “Entrenamiento de la relajación progresiva” y consiste en el “aprendizaje a la relajación de grupos musculares específicos, al tiempo que se presta atención a las sensaciones asociadas con los estados tensos y relajados” (Payne, 2005, p. 52).

Entre los métodos cognitivos o mentales de relajación encontramos la Visualización, de la que ya hemos hablado en el apartado 3.3.2.4, el Entrenamiento autógeno, la Meditación y el método de Benson, entre otros.

El entrenamiento autógeno de Schultz (1932) es el más destacable de este grupo. Se trata de un método de autosugestión, como su palabra indica, en este sentido mencionaremos que los métodos autosugestivos de Coué (1922) tenían mucha relación con este método. Los ejercicios del Entrenamiento van acompañados de unas frases “autogénicas” que Schultz denominaba “fórmulas intencionales” y que Payne “describe como máximas personales para intensificar la vida” (Payne, 2005, p. 189). Los estudios sobre la utilización del Método autógeno han resultado ser eficaces para la disminución del dolor de cabeza (Spinhoven, Corry, Linssen, Van Dyke y Zitman, 1992), en pacientes con asma (Henry, De River, Gonzales-Martin y Abreu, 1993) y se sugiere útil como tratamiento complementario en el estrés psicosocial (Henry et al., 1993).

Fernández-Abascal (1997) hizo una clasificación de las principales estrategias de inducción de la relajación según tres tipos de ejercicios

1. Ejercicios de tensión-distensión: característicos de procedimientos como el entrenamiento en relajación muscular progresiva y sus variantes.
2. Procedimientos de respiración: donde se hace especial hincapié en el control de la respiración diafragmática como estrategia de manipulación de la activación fisiológica.
3. Procedimientos de sugestión e imaginación mental: donde a través de metáforas imaginativas se manipula la activación psicofisiológica. (González-Ordi, 1997, p. 157)

Sea cual sea su clasificación, muchas de las técnicas que se utilizan para la práctica de la relajación en el ámbito clínico y terapéutico: Relajación aplicada de Ost, Relajación conductual, el método Mitchell, la técnica Alexander, la Visualización, etc., se derivan de estos dos procedimientos: La relajación muscular progresiva (Jacobson, 1938) o el Entrenamiento autógeno (Schultz, 1932). Otras, sin embargo, se derivan de la Meditación Trascendental, como el Método Benson (1976). Hay que aclarar que las técnicas de relajación no son excluyentes, y que en ocasiones hay programas que las combinan entre ellas (Smith, 1990). Algunos estudios revelan que los efectos de la relajación son más altos cuando las técnicas se aplican conjuntamente (Alcazar, Olivares y Sánchez-Meca, 1998).

Entre todas las condiciones que se han investigado para determinar los efectos de los métodos de relajación los más beneficiosos han sido para el insomnio, fobias, hipertensión y los efectos de la quimioterapia (Lichstein, 1988) y sobre todo para el control de los estados de ansiedad y estrés. Los estudios sobre la utilización del Método autógeno han mostrado que resulta ser eficaz para la disminución del dolor de cabeza (Spinhoven, Corry, Linssen, Van Dyke y Zitman, 1992), en pacientes con asma (Henry, De River, Gonzales-Martin y Abreu, 1993) y se sugiere útil como tratamiento complementario en el estrés psicosocial (Henry y cols., 1993). Sin embargo González-Ordi (1997) apunta que en los estudios realizados suele concederse más importancia a los efectos de la relajación que a las variables intrasujeto mediadoras de la relajación, siendo estas investigaciones poco numerosas. La sugestionabilidad sería una de estas variables.

González-Ordi y Miguel-Tobal (2001) estudiaron el papel modulador de la sugestionabilidad en los estados de ansiedad revelando que en el procesamiento de la estimulación ansiógena, la sugestionabilidad interviene como variable moduladora tanto en el inicio como en el mantenimiento de trastornos de ansiedad. Aunque sean necesarios más estudios para la confirmación de esta hipótesis parece que las personas sugestionables están en riesgo de padecer trastornos de ansiedad ya que su sugestionabilidad actuará en la dirección de autoinducir y mantener dichos trastornos. Como ya hemos indicado antes, practicar la relajación favorece el control de situaciones de ansiedad y estrés y su eficacia ha sido comprobada en algunos estudios (Alcazar, Olivares y Sánchez-Meca, 1998; Soriano, 2012).

En el ámbito educativo la utilidad y beneficios de la relajación ha sido probada con algunos estudios como el de López González (2013), en adolescentes deportistas para la mejora de su rendimiento (Mosconi, Correche, Rivarola y Penna, 2007), para la Educación Secundaria (Tejero, 2014). Los principales métodos de aplicación en niños han sido expuestos por Gómez Mármol (2013) y existen numerosos programas que recomiendan su utilización en las aulas.

La Meditación es otro recurso que puede considerarse de relajación puesto que persigue los estados de quietud. Su uso se remonta a más de 2000 años en la historia de la humanidad y en distintas tradiciones espirituales y místicas del mundo (Quintana, 2008). Hay numerosas escuelas de Meditación, y en la práctica actual algunas técnicas de relajación son consideradas como prácticas de meditación, como por ejemplo el Entrenamiento Autógeno o el Método de Benson, considerado como una técnica de meditación sin culto. Nosotros haremos referencia a la meditación trascendental que además sirvió como punto de partida para el método que Benson diseñó, el método condicionada (Benson, 1976). Su característica principal es la contemplación y el método consiste en una concentración pasiva en la que el meditador “tienen

una actitud relajada prestando simultáneamente un tipo de atención sin capacidad crítica ni de juicio” (Payne, 2005, p. 191). Podríamos decir que las sugerencias que se reciben a través de este recurso son intrínsecas, el propio concepto de meditación lleva implícito la armonía y el equilibrio, al igual que la relajación pero con la particularidad de que en la relajación las sugerencias de confort, bienestar y calma pueden ser administradas por un profesional. En la Meditación Trascendental se autoadministra y el propio acto de meditar es una sugerencia en sí mismo.

Lichstein (1988) indica que hay numerosos estudios que concluyen en que la práctica regular de la meditación aumenta sus beneficios. En el ámbito de la educación existen numerosos estudios realizados por la Asociación Educativa Basada en la Consciencia (AEBC), organización educativa sin ánimo de lucro que provee programas prácticos, científicamente verificados para desarrollar la inteligencia creativa latente y el equilibrio interior de los estudiantes y profesores. Estos programas han sido implementados desde hace más de 40 años en distintas escuelas y universidades de 30 países del mundo en los que se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre los beneficios de la meditación trascendental en los alumnos, y consisten en la práctica diaria de 15 a 20 minutos durante dos veces cada día. Existen más de 600 estudios científicos, en más de 200 Institutos de investigación. Si el lector desea conocer más sobre estos estudios puede encontrarlos en la lista de resultados y referencias de la AEBC.

Finalmente como metodología de intervención considerada como una de las terapias de tercera generación (Vallejo, 2007) se encuentra el Mindfulness que consiste en la toma de atención en cada momento y sin enjuiciar. Su pionero y principal propulsor (Kabat-Zinn, 1982) creó un Programa de reducción de estrés basado en Mindfulness utilizando la meditación, la práctica del yoga y la práctica de atención consciente o atención plena, y se implantó para entrenar a los pacientes de dolor crónico en su autoregulación, obteniendo notables mejoras y siendo pionero en el ámbito hospitalario (Quintana, 2008). El Mindfulness es un recurso meditativo que posee características similares a la Meditación Trascendental en el sentido de constituir en sí mismo la sugerencia de equilibrio y tranquilidad.

El programa de Mindfulness ha demostrado que mejora significativamente la calidad de vida asociada a la salud (Reibel, Greeson, Brainard y Rosenzweig, 2001), también en un amplio rango de síntomas de pacientes que realizaron el programa en movimiento, inclusive el equilibrio (Mills 2000). Además reduce significativamente los síntomas de ansiedad, estrés psicológico y depresión secundaria (Kabat-Zinn et al., 1992) y también resultó proporcionar una mejoría significativa en las condiciones físicas y psicológicas y el área social (Kaplan, Goldenberg y Galván-Nadeau, 1993; Goldenberg et al., 1994, Weissbecker et al., 2002).



Los estudios realizados en el ámbito educativo que hemos encontrado se refieren a algunos programas de aplicación de Yoga y Mindfulness en el aula que aportan beneficios notorios (Ebert, 2014), y a programas de Contemplación cuyos estudios concluyen que mejoran la capacidad de atención de los estudiantes (Schoeberlein, Koffler y Jha, 2005).

### ***3.3.2.7. Las estrategias hipnosuggestivas***

La sugestión aplicada en estado hipnótico o de trance requiere de la hipnosis como técnica o recurso de aplicación. Históricamente ha sido el campo de la hipnosis ha sido el más relacionado con la sugestión y la sugestionabilidad, tal vez porque es el estado en el que la sugestionabilidad se ve aumentada. "La sugestión es un fenómeno inherente a la hipnosis y, aunque existe sugestión sin hipnosis, no puede entenderse la hipnosis sin la sugestión" (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1993a). En este sentido la sugestión y la sugestionabilidad se entienden también como aspectos del proceso hipnótico, convirtiéndose la sugestión en un vehículo para la inducción de la hipnosis y la producción de fenómenos hipnóticos, tal y como expresan González-Ordi y Miguel-Tobal (1999). De esta manera el concepto de hipnosis se entiende como "una forma de interacción social donde un sujeto responde a las sugerencias administradas por un hipnotizador que implican cambios en la percepción, la memoria y la acción voluntaria" (Kihlstrom, 1985, citado por González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p.59). Para algunos autores (Bowers, 1976; Kroger, 1963; Wolberg, 1982; González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999) la característica más distintiva de las técnicas hipnosuggestivas es el empleo de sugerencias, directas o indirectas, adecuadas y dirigidas a provocar cambios cognitivos, fisiológicos o comportamentales en el individuo.

A pesar de que en realidad todas las personas son sugestionables en mayor o menor grado, algunas de ellas, tanto adultos como adolescentes, pueden no responder a ninguna sugestión hipnótica. Según algunas investigaciones alrededor de un 10% de sujetos no son susceptibles a la hipnosis (Hilgard y Hilgard, 1990), otras investigaciones apuntan a un 5% de la población con un grado cero en el nivel de sugestionabilidad (Oakley y Halligan, 2009).

Para inducir el estado hipnótico o estado de trance encontramos distintas técnicas, aunque entre todos los enfoques tradicionales que existen "cualquier cosa que haga que la persona centre la atención y facilite sentimientos de confort y bienestar se puede usar como inducción" (Yapko, 2010, p. 128). Algunas de estas técnicas utilizan métodos de relajación como estrategias para inducir al estado de trance, pero todas las técnicas de inducción a la hipnosis invitan a construir con la imaginación situaciones como si fueran reales (Spanos, 1996), persiguiendo una serie de objetivos que "favorecen la motivación del sujeto o paciente ante la

posibilidad del cambio terapéutico, flexibilizando su actitud crítica y potenciando sus capacidades imaginativas para producir modificaciones significativas en la dirección de los objetivos clínicos propuestos” (González-Ordi, 2013).

En cuanto a la duración del efecto de la sugestión algunas investigaciones (Vasiliev, 1963; Tokarski, 1987) mostraron que su efecto se mantenía durante un periodo de tiempo que podía ser relativamente largo porque actuaba por efecto de lo que Martínez Perigod (2005) denomina “Ley de la sugestión posthipnótica”. Las sugestiones posthipnóticas “son sugestiones realizadas dentro de proceso hipnótico pero que tendrán efecto fuera de él” (González-Ordi, 2013).

En la última década del siglo XX se despertó el interés por el uso de las técnicas hipnosuggestivas desde diversas áreas de la psicología (psicología social, cognitiva y clínica, psicopatología, psicofisiología y psicobiología) y actualmente, las técnicas de sugestión, se aplican prácticamente a todas las áreas de intervención psicológica: En el campo de la psicología clínica y de la salud (González-Ordi, 2006); En el campo de la clínica como técnicas adjuntas o catalizadoras del proceso terapéutico (Morales y Gallego, 1998); para el control y manejo de la ansiedad y el estrés (González-Ordi y Miguel-Tobal, 2001; Stanley, Norman y Burrows, 2001), como técnicas de aplicación en psicooncología para control y alivio del dolor (González-Ordi, 2005); En la prevención de trastornos ligados al desempeño laboral (Gallego, Morales, Rotger y Prior, 2002); En intervenciones aplicadas a la superación y mejora, dentro de la psicología deportiva (Fernández García, 2005; Cetina, 2014); Y en la psicología educativa (Morales, Gallego, Mestre y Sancho, 2002; Alabau, 2003; Timoneda, 2006; Timoneda, 2009; De Vos y Louw, 2009; Hernández y Baus, 2012). La técnica de aprendizaje por medio de la sugestión en estado hipnótico ha recibido el nombre de “hipnopedia” (Chalbaud, 1978).

En relación a niños y adolescentes existen estudios en la práctica clínica o terapéutica, sobre todo en el campo pediátrico, en el tratamiento de los trastornos de conversión en adolescentes (Bloom, 2001), en autismo (Yapko, 2009), en el campo del tratamiento del dolor (Wood y Bioy, 2005; Lin, Lee, Kemper y Berde, 2005; Tsao y Zeltzer, 2005; Wood y Bioy, 2008; Accardi y Milling, 2009), y en el tratamiento del dolor crónico (Kohen, 2009; Tsao, Meldrum, Kim, Jacob y Zeltzer, 2007). En este último estudio se hace referencia a las preferencias de los niños y adolescentes sobre las técnicas para el afrontamiento del dolor crónico en medicina alternativa y complementaria. La hipnosis está entre las tres más valoradas por ellos. La efectividad de la hipnosis y la autohipnosis había sido ya demostrada en un estudio sobre el dolor de cabeza crónico y episódico en niños y adolescentes, no sólo en términos de frecuencia e intensidad de

los dolores de cabeza sino también en cuanto a la capacidad del paciente para mantener bajo control a sus dolores de cabeza y su bienestar (Gysin, 1999).

Encontramos estudios de aplicaciones de la hipnosis también en pediatría pero como forma de analgesia ante el dolor, y para la ansiedad causada por este en fracturas (Iserson, 1999), también para aplicaciones sólo como anestesia pediátrica (Wallenborn, Radow, Wild, Lietz y Olthoff, 2002), para adolescentes con enfermedades terminales como técnica que puede utilizarse para ayudarles a obtener una sensación de confort y control sobre sus vidas (Harper, 1999), para la prevención y el tratamiento de los síntomas más frecuentemente relacionados con el cáncer y sus efectos (Ladas, Post-White, Hawks y Taromina, 2006), y en el campo de la radioterapia (Bertoni, Bonardi, Magno, Mandracchia, Martinelli, Terraneo y Tonoli, 1999). En ellos se concluye que la hipnosis puede ser útil para el control del dolor, en determinadas situaciones para preparar a los pacientes de cáncer pediátrico durante la irradiación, en los casos de falta de colaboración del niño y cuando la anestesia en sí misma no es posible. Los estudios sobre el control del dolor en pacientes pediátricos de cáncer han confirmado que estos reportan menos ansiedad anticipatoria y menos dolor relacionado con el procedimiento, la ansiedad y la disminución del comportamiento angustioso durante el procedimiento. Incluso los padres cuyos hijos han sido tratados con estas técnicas han experimentado menos ansiedad durante el procedimiento confirmando el beneficio terapéutico de la intervención hipnótica y de la autohipnosis, intervención que puede ser fácil de enseñar a los niños, manteniéndose el beneficio cuando los pacientes utilizan la hipnosis de forma independiente, (Lioffi, White y Hatira, 2006; Lioffi, White y Hatira, 2009).

En neumología se ha utilizado el método de autohipnosis en niños y adolescentes para mejorar la resolución de los síntomas primarios que incluyen la ansiedad, asma, dolor torácico, disnea, tos, hiperventilación, suspiros y la disfunción de las cuerdas vocales (Anbar y Hummell, 2005). La hipnosis ha sido también utilizada en pediatría como método para diagnosticar la disfunción de las cuerdas vocales (VCD) (Anbar y Hehir, 2000). Este estudio es el primero que existe en la literatura médica sobre el uso de la sugestión hipnótica para hacer un diagnóstico de VCD. El paciente tuvo que reproducir bajo hipnosis un episodio de crisis respiratoria aguda para poder ser diagnosticada la disfunción, además de utilizar la autohipnosis como método para la analgesia. Ante el resultado positivo, posteriormente también fue usada como técnica para el control de sus crisis respiratorias.

En el campo de la odontología encontramos investigaciones sobre la utilización de la hipnosis con adolescentes para producir analgesia, en sustitución de la anestesia local, en cirugía oral y maxilofacial (Hermes, Truebger, Hakim y Sieg, 2005). Este estudio se llevó a cabo con

pacientes desde los 13 años y hace referencia a la fiabilidad de la hipnosis médica en esta práctica y a las mejoras en las condiciones de tratamiento para el paciente logradas en un 93% de los casos. En el control de la conducta de los niños que están recibiendo atención dental, sin embargo, no hay suficiente evidencia para algunos autores (Al-Harasi, Ashley, Moles, Parekh y Walters, 2010), sobre la eficacia de la hipnosis, a pesar de encontrar un considerable número de indicadores sobre los beneficios del uso de la hipnosis en odontología pediátrica.

En general el uso pediátrico de la hipnosis dentro de la medicina complementaria y alternativa va en aumento, confirmándose que los médicos cada vez están más interesados en el aprendizaje y formación en técnicas hipnóticas para su aplicación en los distintos campos de la pediatría (Highfield, McLellan, Kemper, Risko y Woolf, 2005).

En el ámbito educativo los estudios de Wolf y Stanton han demostrado que la hipnosis puede aumentar tanto las habilidades de estudio como las ejecuciones del estudiante (Wolf, 1986; Stanton, 1993). En Yapko (2010) encontramos que muchos alumnos desarrollan habilidades para estudiar con ejercicios de autohipnosis “aprendiendo a controlarla mejor y a aumentar su capacidad para prestar atención y organizar sus materias de estudio” (Yapko, 2010, p.50).

Por otro lado mencionaremos el trance naturalista apoyado por muchos de los alumnos de M. Erickson, Rossi, Norma y Phil Barretta, Yapko, Haley, Zeig, Guillian y Short, entre otros, que como hemos mencionado en el capítulo 3.3 consiste en la predisposición natural a estar absorto en cualquier actividad cotidiana. En la situación del trance natural los filtros del consciente no están en guardia, siendo fácil franquearlos para comunicar con el inconsciente y ofreciendo una oportunidad valiosa a las sugerencias dadas y recibidas en ese momento en la dirección de construir y crear soluciones. Según M. Erickson el trance natural forma parte de nuestro funcionamiento diario. Siguiendo esta línea se desarrolló el enfoque naturalista aceptando que “los estados alternativos de la mente y el trance eran parte del funcionamiento cotidiano” (Rossi y Rossi, 2008), convirtiéndose este estado en un poderoso aliado que permite reescribir las experiencias negativas asociándolas con emociones positivas. De este modo se crean nuevas rutas de pensamiento positivo que contribuyen a dejar atrás los condicionantes negativos que abocan al sufrimiento en la vida de las personas.

En el trance natural también se dan las sugerencias posthipnóticas, como sugerencias que tienen efecto en un momento posterior al de su administración. Son utilizadas por la mayoría de los educadores y oradores, y en general por todos aquellos emisores que desean

ejercer una influencia verbal sobre los demás, sin que muchos de ellos hayan sido conscientes al hacerlo, los padres lo hacen de una manera no premeditada la mayoría de las veces.

Los estudios e investigaciones sobre los diferentes tipos de influencias sugestivas han permitido que se conozcan los principios que las rigen facilitándose el uso en áreas distintas a la de la salud, como en educación, en la política, en el ámbito empresarial y de la comunicación en general (Address, 1925; Álvarez Junco, 1987; Leuven y Delbecque, 1990; Ruiz Campos, 1993; Pozuelo, 1996; Rojí y Cabestrero, 2004)

Si el lector desea profundizar más sobre las sugerencias que pueden aplicarse en estado hipnótico, su relación con la sugestión y sugestionabilidad, la historia y evolución de la hipnosis, el proceso hipnótico, las distintas técnicas utilizadas para la inducción hipnótica y los campos de aplicación de esta, les remitiremos, entre la vasta literatura científica que existe de los grandes especialistas en el tema, a los estudios realizados por González-Ordi y Miguel Tobal (Miguel-Tobal y González-Ordi, 1988, 1993, 1994; González-Ordi y Miguel Tobal, 1993<sup>a</sup>, 1993<sup>b</sup>, 1995, 1998, 1999 y 2001; González-Ordi, 1994, 1997, 2001, 2003, 2005, 2006 y 2013; González-Ordi, Miguel-Tobal y Tortosa, 1992).

#### ***3.3.2.8. Las estrategias de interrogatorio***

Este apartado se refiere a las sugerencias que pueden recibirse en forma de estilo interrogatorio, y corresponden a la mayoría de la literatura científica que existe relacionando la sugestionabilidad con niños y adolescentes en el ámbito forense y de investigación policial circunscrito al uso de técnicas de sugestión en un área muy específica relacionada con la interrogación a delincuentes, o sobre el testimonio a testigos de hechos delictivos y la determinación de la veracidad de los recuerdos y memoria de los testigos. En este sentido existe una vasta literatura científica para constatar que la sugestionabilidad es una variable distorsionadora de la memoria que propicia falsos recuerdos, planteándose como uno de los constructos más relevantes en la evaluación forense, al convertirse en una de las fuentes principales de inexactitud y error (Endres, 1997; Raskin y Esplin, 1991, citados por Angelucci, 2005, p. 127).

La sugestionabilidad interrogativa se define como “la extensión por la cual, dentro de una interacción social cerrada, las personas tienden a aceptar los mensajes comunicados durante un interrogatorio formal, con el resultado de que sus respuestas conductuales subsecuentes son afectadas” (Gudjonsson y Clark, 1986, p. 84, citados por Angelucci, 2005, p. 127).

Existen diferencias entre sugestionabilidad interrogativa y sugestionabilidad hipnótica. Angelucci (2005) explica: "Específicamente, Gudjonsson (1984) propuso que la sugestionabilidad en el contexto de interrogación es el resultado de la combinación de un número de características del contexto las cuales están separadas y llevan a la persona a responder en un camino particular". Según Linton y Sheehan (1994) las respuestas de las personas a quienes se interroga sobre sucesos presenciados, se ven influidas por la forma de preguntar de quien las hace y por la clase de preguntas que se efectúan para obtener la información requerida.

Se han encontrado numerosas investigaciones sobre sugestionabilidad interrogatoria con adolescentes en casos de testimonios (Gudjonsson, 1984; Singh y Gudjonsson, 1992; Richardson, Gudjonsson y Kelly, 1995; Richardson y Kelly, 2004), y también relacionada con los falsos recuerdos (Brainerd, Stein y Reyna, 1998), aunque estas investigaciones sobre interrogación y falsos recuerdos han sido más numerosas en la última década (Scoboria, Mazzoni y Kirsch Milling, 2002; Redlich y Goodman, 2003; Owen-Kostelnik, Reppucci y Meyer, 2006; Eisen, Oustinovskaya y Kistorian, 2008; Laimon y Poole, 2008; Scoboria, Mazzoni y Kirsch, 2008; Van Bergen, Jelcic y Merckelbach, 2009).

Los psicólogos Reyna y Brainerd (1998) desarrollaron una propuesta teórica denominada la Teoría de la representación borrosa. Esta teoría rechaza la idea de que los falsos recuerdos espontáneos son en realidad verdaderos, y crea la necesidad sobre la distinción de lo esencial y el sentido literal del término verdad. Estos psicólogos han desarrollado modelos matemáticos que pueden proporcionar la información más precisa hasta el momento, sobre las causas de los recuerdos falsos. Argumentan que los recuerdos son capturados y grabados de forma separada y diferente en dos partes distintas de la mente, lo que realmente ocurrió y el significado de lo que ocurrió. Sostienen que los niños dependen más fuertemente de la primera y los adultos de la segunda, por lo que los adultos son más propensos a los falsos recuerdos, contrariamente a lo que se ha asumido durante mucho tiempo que era que los testigos adultos de actos presenciales adultos eran más fiables que los testigos niños. Las investigaciones de Brainerd, Holliday, Reyna, Yang y Toglia (2010) sostienen que los niños son capaces de proporcionar testimonios más precisos si son interrogados apropiadamente, demostrando que los recuerdos basados en significados son en gran medida responsables de los recuerdos falsos. Esto plantea en los procesos judiciales una tercera posibilidad, existe lo verdadero, lo falso, y el falso recuerdo que se cree verdad. Son numerosas las investigaciones que se han llevado a cabo sobre interrogación y falsos recuerdos basados en esta teoría (Reyna y Brainerd, 1998; Brainerd y Reyna, 2002; Brainerd y Reyna, 2004; Rivers, Reyna y Mills, 2008; Reyna y Brainerd, 2007; Reyna y Brainerd, 2008). Sin embargo las últimas investigaciones de Brainerd, Holliday, Reyna,

Yang y Toglia (2010) sostienen que la emoción puede distorsionar los recuerdos, tanto en niños como en adultos, especialmente cuando los acontecimientos tienen una carga emocional negativa, como los relacionados con delitos.

### **3.3.3. Relación de los recursos planteados con los factores que intervienen en la sugestionabilidad**

Los componentes de la sugestionabilidad, según González-Ordi y Miguel-Tobal (1999), son: Fantaseo, Implicación Emocional, Absorción e Influenciabilidad. Las características de estos factores están de alguna manera presentes en los recursos a los que hemos hecho alusión en los apartados anteriores, justificando así su idoneidad. De forma detallada el factor Fantaseo:

Explora la tendencia del sujeto para evadirse o dejarse llevar a través de la imaginación, la música o la voz. En suma, este factor revela la capacidad del individuo para fantasear acerca de las cosas o "soñar despierto", siguiendo la línea propuesta inicialmente por Wilson y Barber (1981 y 1983) y posteriormente confirmada por Lynn y Rhue (1988). (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 62)

El factor Absorción o Concentración “explora la capacidad del sujeto para focalizar su atención, concentrarse en imágenes y sensaciones propias o experimentar con viveza sensaciones a través de la imaginación, tal y como lo exponen Sheehan y Robertson (1996)” (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 62). El factor Implicación Emocional “explora la capacidad del sujeto para implicarse emocional y activamente en el contenido del mensaje estimular” (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 64). El factor Influenciabilidad “explora el grado en que un individuo permite que los demás influyan en sus actitudes, pensamientos y estado de ánimo (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 64). Por lo que los sujetos altamente sugestionables:

Se caracterizan por ser personas con una marcada tendencia a dejarse llevar por la imaginación y fantasear acerca de las cosas que les ocurren o podrían ocurrirles, por tener una buena capacidad para focalizar su atención y abstraerse con sus propios pensamientos o sensaciones, por implicarse emocionalmente en sus experiencias cotidianas y dejar que los demás influyan en sus actitudes, pensamientos y estado de ánimo, en ocasiones, más de lo que ellos mismos consideran conveniente. (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, pp. 70-71)

Los recursos verbales, visuales e imaginativos, gestuales y simbólicos, de focalización e hipnosugestivos, son recursos adecuados para emplear con individuos que poseen las

características mencionadas, independientemente de que posean de manera individual niveles más o menos altos en cada uno de los factores expuestos. González-Ordi y Miguel-Tobal (2001) señalan que la implicación imaginativa de estos sujetos hace, por ejemplo, que la imaginación se perciba subjetivamente como más vívida y realista (Barber, 1999; Braffman y Kirsch, 1999; Glisky, Tataryn y Kihlstrom, 1995; Hilgard, 1974 y 1979; Lynn, Neufeld, Green, Sandberg y Rhue, 1996; Lynn y Sivec, 1992; Rader, Kunzendorf y Carrabino, 1996; Sheehan, 1979; Sheehan y Robertson, 1996), lo cual ayuda a que los propios recursos logren su finalidad.

En Martínez Perigod (2005) encontramos que las técnicas sugestivas en general han sido criticadas por algunos autores y en determinados ámbitos. Uno de los más reticentes es el educativo, sin embargo, no existe educador que no utilice estrategias de sugestión inconscientemente, incluidos los padres. En definitiva, como hemos expresado en otros apartados, cualquier adulto, de cualquier posición social y rango científico las ha utilizado de manera consciente o inconsciente. En este sentido concluiremos que:

Todos los seres humanos somos inductores sugestivos en potencia de forma voluntaria o involuntaria, y cada vez que mantenemos una relación interpersonal con cualquier persona estamos influenciando en ella de forma consciente o inconsciente. Por este motivo recomiendo que la persona que realiza un trabajo de servicio o de cualquier otra índole donde sea necesario el establecimiento de comunicación con otras personas debe tratar por todos los medios de ser sincera, afable, respetuosa, franca, realista; actuar de buena fe y ser muy cuidadosa en lo que dice, cuándo, cómo, en qué forma lo dice, por qué lo dice y en qué lugar y momento lo dice.

Estas medidas son beneficiosas para todos los seres humanos, ya que disminuyen considerablemente la posibilidad de que, si surge una influencia sugestiva involuntaria, se produzca un efecto negativo, al tiempo que se aumenta la probabilidad de que sea positivo. (Martínez Perigod, 2005, p. 232)

### **3.4. Evaluación de la sugestionabilidad: Los instrumentos de medida**

En el apartado 3.3.2.7 hemos hecho referencia a que no puede haber hipnosis sin sugestionabilidad, circunstancia que condujo a muchos clínicos a necesitar evaluar la sugestionabilidad de sus pacientes para conocer si eran hipnotizables o no, y si lo eran, en qué grado lo eran. En consecuencia se desarrollaron instrumentos para la evaluación científica y cuantitativa de la hipnotizabilidad a mediados de los años cincuenta (González-Ordi, 2013) con el fin de facilitar los estudios en los diferentes niveles de sugestionabilidad, la capacidad de



respuesta de los individuos y su relación con las características del proceso hipnótico. Desde esta perspectiva Yapko (2010) explica que los test son una buena herramienta para medir la susceptibilidad hipnótica de los sujetos, dando además una información valiosa sobre el mejor enfoque para su terapia, pero no todos los profesionales los utilizan sistemáticamente. Además si bien estos instrumentos de medida permiten hacer predicciones respecto a la susceptibilidad de un sujeto para ser hipnotizado o la capacidad o aptitud que posee para alcanzar un determinado nivel en el estado de hipnosis, midiendo la hipnotizabilidad como un “rasgo latente que se manifiesta a través de la conducta de estar hipnotizado” (García-Cueto y Gordón, 1998, p. 521), echamos en falta instrumentos que simplemente den información sobre el nivel de sugestionabilidad de los individuos al margen de su capacidad para ser hipnotizados, o que contengan ítems que no versen necesariamente sobre la necesidad de dar sugerencias para conocer su habilidad hipnótica. Es decir, consideramos que hoy en día la sugestionabilidad de las personas puede ser una herramienta útil para otras cosas, un claro ejemplo es el fin de esta tesis, encontrar en la sugestionabilidad un motor para impulsar la competencia de los alumnos, y aunque un alto porcentaje de la literatura que versa sobre sugestionabilidad, versa inevitablemente sobre hipnosis, debe existir un área en la que podamos tratar la sugestionabilidad al margen de la hipnotizabilidad, como rasgo potencialmente favorable para el crecimiento personal del individuo. En este sentido hay pocos instrumentos que aporten información útil para este fin y el único que puede utilizarse en contexto escolar es el Inventario de Sugestionabilidad –IS (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999).

Los instrumentos existentes para la evaluación de sugestionabilidad o la evaluación de la susceptibilidad hipnótica, permiten clasificar a los sujetos de mucho a poco sugestionables. Algunos de los test que existen son escalas que utilizan el método de observación, o el registro fisiológico para evaluar y otros test son de evaluación mediante autoinforme. Prácticamente la totalidad de ellos somete al sujeto a pruebas de sugestionabilidad hipnótica y algunos pocos están creados para responder preguntas sin administrar sugerencias al sujeto.

Como puede verse a continuación los instrumentos que fueron creados antes de mediados del siglo XX, o no fueron definitivos por ser criticados o sirvieron de ensayo para crear otros posteriormente, están redactados por orden cronológico, y son los siguientes:

- 1) White Scale (White, 1930). Puntuaba una serie de 9 sugerencias específicas que eran medidas cuantitativamente y graduadas de fácil a difícil. Lo evaluaba el profesional por observación de la conducta del sujeto (Council, 2002).
- 2) Escala de Profundidad Hipnótica de Davis-Husband, (Davis y Husband, 1931). Valoración de respuestas en base a sugerencias dadas. Se iniciaba con inducción y

se progresaba en cuatro fases de profundidad hipnótica que eran evaluadas por el profesional observando la conducta del sujeto. Fue criticada por no cumplir los estándares mínimos de aceptabilidad científica al no especificar sugerencias de prueba estándar o criterios específicos de evaluación (Council, 2002; Whalley, 2007).

- 3) Barry, McKinnon, and Murray Scale (Barry, MacKinnon, and Murray, 1931). Fue publicada para evaluar un rasgo de personalidad como parte de la hipnotizabilidad. No tenían un estándar de inducción con guión pero se basaban en 5 sugerencias específicas que daban al sujeto y eran evaluadas por el profesional al observar la conducta del individuo (Council, 2002).
- 4) Hypnotic Susceptibility Friendlander-Sarbin Scale (Friedlander y Sarbin, 1938). Esta escala combina características de las dos anteriores. Incluye un procedimiento de inducción con guión, y un conjunto de 7 sugerencias específicas con criterios de puntuación estandarizado. La evaluación la realiza el profesional por observación del comportamiento del sujeto. Weitzenhoffer y Hilgard modificaron esta escala para crear las Escalas de Susceptibilidad Hipnótica de Stanford (Council, 2002; Whalley, 2007).
- 5) Eysenck-Furneaux Scale (Eysenck y Furneaux, 1945). Basada en dos rasgos de sugestionabilidad, la primaria consta de pruebas de tipo ideomotor y la secundaria de tipo perceptiva, evaluadas por observación del profesional y recogiendo la información que aportaba el sujeto. Sólo fue utilizada en la propia investigación de los autores (Benton y Bandura, 1953; Eysenck, 1989; Council, 2002; Whalley, 2007).
- 6) Escala de Profundidad Hipnótica de LeCron-Bordeaux (LeCron y Bordeaux, 1949). Valoración de respuestas sobre 50 síntomas de hipnotismo presentados por sugerencias dadas con evaluación del profesional por observación de la actitud del sujeto. Fue criticada por no presentar datos normativos (Council, 2002; Whalley, 2007).
- 7) Stanford Hypnotic Susceptibility Scales –SHSS: A y B (Weitzenhoffer y Hilgard, 1959). Valoración de la conducta motora en base a una inducción hipnótica previa con 12 ítems de sugestión, con evaluación del profesional por observación del comportamiento del sujeto. Tenía una utilidad limitada al valorar solamente el aspecto motor (Council, 2002; Whalley, 2007).
- 8) Stanford Hypnotic Susceptibility Scale –SHSS: C (Weitzenhoffer y Hilgard, 1962). Incluye nuevos elementos para la valoración de la conducta motora y los aspectos cognitivos de la hipnosis. Requiere una inducción hipnótica previa con 12 ítems de

- sugestión y la evaluación del profesional por observación de la actitud del sujeto (Council, 2001; Whalley, 2007; González-Ordi, 2013).
- 9) Harvard Group Scale of Hypnotic Susceptibility –HGSHS: A (Shor y Orne, 1962). Adaptación de la SHSS A para ser administrada en grupo. Valoración de la conducta motora y de sugerencias cognitivas, en base a una inducción hipnótica previa con 12 ítems de sugestión y una autovaloración del propio sujeto (Barber, 1999; Council, 2002; Whalley, 2007; González-Ordi, 2013).
  - 10) Revised Stanford Profile Scales of Hypnotic Susceptibility SPSHS: I, II (Weitzenhoffer y Hilgard, 1967). Se hizo una revisión de SHSS: A, B y C para obtener una escala que evaluara un perfil de habilidades, fortalezas y debilidades, hipnóticas (Council, 2001; Whalley, 2007).
  - 11) Children’s Hypnotic Susceptibility Scale –CHSS (London, 1963, 1965). Es una versión de la Escala de Stanford A y B desarrollada para evaluar la hipnotizabilidad de los niños. (Council, 2002).
  - 12) Barber Suggestibility Scale –BSS (Barber y Calverley, 1963). Es una prueba para niños y adultos que consta de 8 sugerencias estandarizadas (Barber y Calverley, 1963; González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999).
  - 13) Versión de la Escala de Stanford A y B (London & Cooper, 1969). Valora el grado de susceptibilidad en niños (Council, 2002).
  - 14) Stanford Hypnotic Clinical Scale for Adults –SHCS: Adults (Hilgard y Hilgard, 1975, 1979; Morgan y Hilgard, 1978-1979a). Es una adaptación clínica de las Escalas de Stanford A, B y C (Council, 2002; Whalley, 2007).
  - 15) The Tellegen Absorption Scale –TAS (Tellegen y Atkinson, 1974). Es un cuestionario de 34 ítems que miden la capacidad de ser absorbidos. Es parte del Cuestionario de Personalidad Multidimensional desarrollado por Tellegen, se realiza sin inducción hipnótica. Se hace la evaluación del sujeto por autoinforme (Glisky y Kihlstrom, 1993; Whalley, 2007).
  - 16) Barber Suggestibility Scale –BSS (Barber y Wilson, 1978). Valoración de 8 pruebas de sugestión, sin inducción hipnótica previa. Se hace la evaluación del profesional por observación y la evaluación del sujeto por autoinforme. Sirve para adultos y niños (Council, 2002; Whalley, 2007; González-Ordi, 2013).
  - 17) Hypnotic Induction Profile –HIP (Spiegel y Spiegel, 1978). Fue desarrollado para aplicaciones clínicas, con la intención de que indicara capacidades individuales de base biológica para el trance, o potencial innato del sujeto para la hipnosis. Tenía

una calificación previa y otra posterior a la hipnosis. Una serie de estudios que se llevaron a cabo con él fracasaron (Council, 2002; Whalley, 2007).

- 18) Stanford Hypnotic Clinical Scale for Children –SHCS: Child (Morgan y Hilgard, 1978-1979b). Versión clínica de las Escalas de Stanford A y B para niños (Council, 2002; Whalley, 2007).
- 19) Creative Imagination Scale –CIS (Wilson y Barber, 1978; Barber y Wilson, 1979). Se desarrolló como alternativa a las escalas de Stanford y Barber que eran de estilo directivo. Se valoran de 10 pruebas de sugestionabilidad imaginativa, sin inducción hipnótica previa, individual o en grupo, con evaluación del sujeto por autoinforme. No es directiva, el profesional hace el papel de guía. (Council, 2002; Whalley, 2007).
- 20) Stanford Hypnotic Arm Levitation Induction and Test –SHALIT (Hilgard, Crawford, Wert, 1979). Valoración de una prueba con inducción hipnótica. Fue diseñado para uso clínico (Whalley, 2007).
- 21) Carleton University Responsiveness to Suggestion Scale –CURSS (Spanos, Radtke, Hodgins, Stam y Bertrand, 1983). Valoración de 7 pruebas, dos ideomotoras, dos de desafío motor, y tres sugerencias cognitivas. Nunca fue publicada pero se puso a disposición de los que lo solicitaron para investigaciones (Council 2002; Whalley, 2007).
- 22) Escala de Susceptibilidad Hipnótica de Martínez Perigod-Asis (Martínez Perigod-Asis, 1983, 1986, 1989, 1995). Se basa en 5 pruebas de sugestionabilidad utilizando recursos fisiológicos y psicológicos. Ha de seguir un protocolo de aplicación y la evaluación la realiza el profesional (Martínez Perigod, 2005).
- 23) Gudjonsson Suggestibility Scale –GSS (Gudjonsson, 1984) y su versión paralela G.S.S (Gudjonsson 1987b). Creada para el tipo de sugestionabilidad imaginativa en interrogatorios sobre testigos presenciales de actos delictivos. No correlaciona con la sugestionabilidad hipnótica (Angelucci, 2005; Whalley, 2007).
- 24) Dissociative Experiences Scale –DES (Bernstein y Putnam, 1986). Es una escala de 28 ítems que evalúan experiencias disociativas en la vida cotidiana de los sujetos, sin inducción hipnótica previa. La evaluación la realiza el sujeto por autoinforme (Whalley, 2007).
- 25) Waterloo Stanford Group Scale of Hypnotic Susceptibility –WSGS (Bowers, 1993, 1998). Adaptación para grupos de la Escala de Susceptibilidad Hipnótica individual de Stanford C (SGSSS: C). Valoración de 11 pruebas para medir la sugestionabilidad sensorial con inducción hipnótica previa. (Evaluación del sujeto por autoinforme). (Council, 2002; Whalley, 2007).

- 26) Inventario de Sugestionabilidad –IS (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999). Es un cuestionario de 22 ítems de evaluación de la sugestionabilidad total y de las cuatro sub-escalas (F1: Fantaseo, F2: Absorción, F3: Implicación Emocional y F4: Influenciabilidad), sin inducción hipnótica. La evaluación la realiza el sujeto por autoinforme (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999; González-Ordi, 2013).
- 27) Group Scale of Hypnotic Ability –GSHA (Hawkins y Wenzel, 1999). Está basado en el Harvard Group Scale of Hypnotic Susceptibility (HGSHS: A) para desarrollar una versión más corta con una revisión de su expresión lingüística. Valoración de la conducta motora y de sugestiones cognitivas, en base a una inducción hipnótica previa, reducida a 6 ítems para medir la susceptibilidad hipnótica. La evaluación la realizan los sujetos por autoinforme (Hawkins y Wenzel, 1999).
- 28) Warmth Suggestibility Scale (WSS) (Gheorghiou, Polczyk, Kappeller, 2003). Es una prueba de ítems agrupados en tres categorías de sugestión (Estímulos de calor, Intensificación del estímulo de calor, Generalización del estímulo de calor) para medir la sugestionabilidad sensorial con un índice general de sugestionabilidad. Es una prueba de medición sobre la sugestión de sensaciones de calor y los cambios de juicios sobre esta percepción. La evaluación se realiza por la información que dan los sujetos (Whalley, 2007).

Las escalas actualmente más utilizadas son las Escalas de Stanford –SHSS: A, B, C y –SPSHS: I, II; Harvard Group Scale of Hypnotic Susceptibility –HGSHS: A; Waterloo Stanford Group Scale of Hypnotic Susceptibility –WSGS; Children’s Hypnotic Susceptibility Scale –CHSS; Stanford Hypnotic Clinical Scale for Adults –SHCS: Adults; Stanford Hypnotic Clinical Scale for Children –SHCS: Child. Todas ellas requieren inducción hipnótica y no requieren la puntuación subjetiva del individuo (Council, 2002). Otra de las escalas más utilizadas es la Barber Suggestibility Scale –BSS, es una escala flexible que no requiere inducción hipnótica y conlleva una evaluación subjetiva y otra objetiva. Tanto las escalas de Stanford como la de Barber utilizan un enfoque autoritario de sugestiones directas, como alternativa a estas se desarrolló la Creative Imagination Scale –CIS, que también es bastante utilizada.

Es importante destacar que no todas las escalas miden del mismo modo la sugestionabilidad. Un estudio que compara las respuestas de tres de las escalas utilizadas para la evaluación de la sugestionabilidad muestra que los comportamientos y las respuestas subjetivas de los individuos son diferentes según la escala empleada, por lo que su clasificación como individuos sugestionables varía según cada una de ellas (Barnes, Lynn y Pekala, 2009), esto supuso un debate centrado en las consecuencias derivadas de ello, además de la controversia

existente de antemano en la literatura sobre la naturaleza subyacente de la habilidad, o habilidades, medida por estos instrumentos (García-Cueto y Gordón, 1998).

### **3.5. La sugestionabilidad en contexto educativo**

Desde mediados del siglo XX se han realizado algunas investigaciones que relacionan la sugestionabilidad con el campo de la educación, aunque sin conclusiones determinantes aplicables al aprendizaje que nos sirvan de punto de partida para otras hipótesis. Algunos de los datos empíricos encontrados versan sobre alumnos con retraso, o sobre el uso de la hipnosis en el contexto del aprendizaje que no es el tema de nuestro interés; Sobre hipnotizabilidad, sugestionabilidad y personalidad con valoraciones de los maestros sobre las características del niño (Barber y Calverley, 1964); Sobre los efectos de la sugestionabilidad en estudiantes con retraso en el aprendizaje, indicando una mejoría en el rendimiento de los retrasados sobre los no retrasados con la administración sugestiones positivas (Shuck y Ludlow, 1984); sobre el uso de la hipnosis clínica como complemento de la evaluación y tratamiento en personas con problemas de aprendizaje (Hacker Hughes, 2000); y sobre programas de entrenamiento mental que utilizan la inducción hipnótica como una estrategia para mejorar el autoconcepto de los estudiantes (De Vos y Louw, 2009) mostrando un efecto positivo significativo en el autoconcepto de los participantes.

Puesto que nuestro interés se centra en el uso de la propia sugestionabilidad como canal para la administración de sugestiones positivas que mejoren el aprendizaje y propicien la adquisición de las competencias del alumnado, vamos a estudiar la idoneidad de sus características para este fin.

#### **3.5.1. La sugestionabilidad en el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias del alumnado**

Hasta ahora los estudios de los que disponemos no aportan directamente la idea de que la sugestionabilidad desempeñe un papel a favor o en contra del proceso de aprendizaje y el rendimiento académico, y por consiguiente en la adquisición de competencias, en realidad porque no existen estudios sobre ello, no porque se haya demostrado lo contrario. Sin embargo en la práctica docente se sospecha que la sugestionabilidad es una variable que no favorece el aprendizaje ni la adquisición de competencias, con la hipótesis de que esto iría en otra dirección si existieran programas para reorientar positivamente la sugestionabilidad de los alumnos.

Sin embargo sí se tiene constancia de otras variables relacionadas con la sugestionabilidad que desempeñan una labor desfavorable. Uno de los factores que interviene

negativamente en el proceso de aprendizaje es la ansiedad. Numerosos estudios señalan los resultados positivos de la utilización de estrategias sugestivas e hipnosugestivas para el control de la ansiedad, pero en lo que respecta a investigaciones llevadas a cabo con adolescentes en el contexto educativo estas son menos numerosas. Hemos encontrado algunos estudios que pueden resultar de interés para nuestro estudio porque constatan que los problemas de ansiedad, a nivel individual y grupal, están presentes en el aula, aunque algunos se hayan llevado a cabo con población universitaria. Se refieren al tratamiento de la ansiedad ante exámenes (Miguel-Tobal y Escalona, 1996; Pozo, Hernández y Polo, 1996), la ansiedad relacionada con variables de personalidad y autoconcepto (Figueiras, González y Calvo, 1996), ansiedad en la escuela (García-Fernández, Méndez y Olivares, 1996; Calvo, Martorell, González y Figueiras, 1996), ansiedad y estrés en escolares adolescentes (García-Pérez, Magaz y García-Campuzano, 1996), ansiedad y eficacia lectora (Gutierrez, Jiménez-Sosa y Jiménez, 1996), elementos estresores en adolescentes en el ámbito escolar (Magaz, García-Pérez y García-Campuzano, 1996), ansiedad social en la adolescencia (Martínez, Hidalgo, Sánchez y Méndez, 1996), y problemas de ansiedad en profesores y alumnos (Pastor y Canet, 1996), en definitiva son estudios que revelan todos la presencia del factor ansiedad en el entorno educativo. En este sentido Bertoglia (2005) advierte que según las investigaciones parece haber consenso respecto a dos aspectos:

- a) El estudiante ansioso se encuentra en una posición desventajosa cuando requiere interactuar con situaciones de mayor complejidad, ya sea a nivel de aprendizaje o de rendimiento.
- b) El estudiante ansioso se encuentra en una posición desventajosa cuando interactúa con situaciones que percibe como competitivas, amenazantes y que lo presionan a actuar con rapidez. (Bertoglia, 2005, p. 28)

No tenemos datos actuales sobre los niveles de ansiedad registrados en los centros educativos ni en población adolescente, Barret (1998) aportaba el dato de entre el 10% y el 20% del alumnado con problemas de ansiedad, pero debemos tener en cuenta que los sujetos altamente sugestionables resultaron ser más ansiosos, según los resultados sobre sugestionabilidad y ansiedad del estudio de González-Ordi (1994), que los que puntuaron bajo en sugestionabilidad. Los sujetos altamente sugestionables manifestaron mayor ansiedad fisiológica autoinformada, mayor ansiedad de evaluación y mayores puntuaciones en ansiedad ante la vida cotidiana. Posteriormente otros estudios también han informado de la existencia de correlaciones positivas entre nivel de sugestionabilidad y el rasgo de ansiedad (Miguel-Tobal y Cano Vindel, 1986; González-Ordi, 1999), además los individuos más sugestionables tendieron a

manifestar una mayor capacidad de imaginación en términos de realismo y viveza del objeto o escena imaginada y una mayor implicación emocional en las tareas imaginativas, lo que apunta al posible papel modulador de la sugestionabilidad en la imaginación y procesamiento de situaciones ansiógenas (González-Ordi y Miguel-Tobal, 2001). Una aportación interesante a cerca de los efectos de la ansiedad sobre el rendimiento académico revela que:

... los estudiantes con alto rendimiento en castellano (lengua y literatura) presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica. Igualmente, los estudiantes con alto rendimiento en matemáticas presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad ante la agresión y ansiedad conductual. Además, los alumnos con éxito académico presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante el fracaso y castigo escolar, ansiedad conductual y ansiedad psicofisiológica. Sin embargo, los alumnos con fracaso escolar presentaron puntuaciones significativamente más altas en ansiedad ante la evaluación social. Finalmente, la ansiedad ante el fracaso y castigo escolar fue un predictor significativo del alto rendimiento en las asignaturas de castellano (lengua y literatura) y matemáticas, mientras que la ansiedad ante el fracaso y castigo escolar y la ansiedad ante la evaluación social fueron predictores significativos del éxito académico general. Así, los resultados indican un mayor rendimiento académico de los alumnos que presentan determinados temores escolares. Estos resultados podrían ser utilizados por profesores, psicólogos escolares y psicólogos clínicos como base empírica para desarrollar acciones preventivas y de intervención más eficaces del bajo rendimiento académico. (García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés, 2013, p. 63)

Teniendo en cuenta los datos empíricos sobre sugestionabilidad y el rasgo de ansiedad (Miguel-Tobal y Cano Vindel, 1986; González-Ordi, 1994 y 1999) y sobre ansiedad y el rendimiento académico (García-Fernández, Martínez-Monteagudo e Inglés, 2013), encontramos que son necesarios estudios en la dirección de la posible relación entre sugestionabilidad y rendimiento académico.

Otro factor que desempeña un papel favorable o desfavorable, según se mire, en el rendimiento académico está en relación a la autopercepción del alumno, su autovaloración, seguridad y confianza en sí mismo y en definitiva a su estado emocional. Algunos estudios demuestran que los problemas de aprendizaje de origen emocional suponen un alto porcentaje de los problemas de aprendizaje en general (Alabau, 2003). En este sentido la otra circunstancia



no resuelta en el ámbito educativo y que obviamente dificulta el aprendizaje es la presencia de emociones negativas en los alumnos. Tampoco hemos encontrado estudios que relacionen el nivel de sugestionabilidad de los alumnos con la valoración de su autoestima o su estado emocional, aunque en esta dirección los estudios realizados por Salguero, Ruiz, Fernández-Berrocal y González-Ordi (2008) permiten confirmar la existencia de relaciones significativas entre los componentes de la sugestionabilidad y algunas dimensiones de la Inteligencia Emocional Percibida, apuntando que las personas más sugestionables presentan mayores niveles de atención emocional y menores niveles de comprensión y reparación emocional, postulando “la posibilidad de que una mayor atención emocional, unida a una baja comprensión y regulación, se encuentre en la base de la intensidad emocional característica de las personas sugestionables, propiciando de este modo una mayor tendencia a fantasear, implicarse emocionalmente en el contenido del mensaje estimular o dejarse llevar por los estados emocionales y actitudes de otras personas” (Salguero, Ruiz, Fernández-Berrocal y González-Ordi, 2008, p. 155). Lo que nos permite mantener la hipótesis de que los alumnos más sugestionables tengan niveles bajos de autoestima.

En este sentido hay que hablar de otra realidad presente en los alumnos que puede ser desfavorable en su proceso de aprendizaje, su nivel de influenciabilidad. No hemos vistos estudios que relacionen la adolescencia con la variable influenciabilidad aunque si hay evidencia neurológica de que entre los 12 y los 17 años el cerebro tiene más respuestas a los estímulos de otros adolescentes (Short, 2011). Por ello Short explica que hay adolescentes con padres muy buenos que tienen un trauma surgido en el Instituto con otros adolescentes, porque tiene mucha más influencia sobre ellos lo que escuchan de un amigo, de su grupo de pares, que lo que escuchan de sus padres. La sugestionabilidad del adolescente lleva implícita lo que pueden ser los efectos negativos de su grado de influenciabilidad, todas esas circunstancias que se pueden resumir en la frase “las malas compañías” o “las malas influencias”, le pueden llevar directamente al abandono escolar, el fracaso o la interrupción de su progresión académica. No podemos olvidar que las malas compañías trasgreden y eso es lo que fascina al adolescente, la trasgresión (Vielva, et al., 2001). Si a esto unimos las emociones negativas que se generan en torno a estos efectos negativos de la sugestionabilidad del adolescente, el “no puedo, no soy capaz” podremos concluir que la influenciabilidad, como componente de la sugestionabilidad, aparentemente puede jugar también en contra del proceso de aprendizaje. En este sentido añadimos que los estudios realizados por González-Ordi y Miguel-Tobal (1999) indicaron que las personas sugestionables tienden a permitir que los demás influyan en sus actitudes, pensamientos y estado de ánimo, en ocasiones, más de lo que consideran conveniente.

Por último señalaremos otra de las contingencias que dificultan los procesos de aprendizaje, la violencia escolar. No nos referimos especialmente a situaciones de peleas o agresiones físicas sino a ese tipo de comunicación del que hablábamos en el apartado 3.3.2.2 en el que la vulnerabilidad de los alumnos sugestionables quedaría probablemente patente si se llevara a cabo una mayor investigación en la dirección de confirmar la existencia de correlaciones positivas entre la variable sugestionabilidad y las víctimas de acoso en los centros escolares. No hemos encontrado estudios que lo confirmen pero sí existen datos de evaluación sobre la incidencia de casos de los distintos tipos de violencia escolar, directa o indirecta, que indican que en los últimos cursos de secundaria los casos comunes de violencia son las agresiones verbales y la exclusión social (Albaladejo, 2011). Otros datos apuntan que aunque los niveles de violencia sean bajos la mayoría de los alumnos los ha sufrido en alguna ocasión (Caruana, 2005, 2007; Fernández-Baena, Trianes, Morena-Fernández, Escobar-Espejo, Infante-Cañete y Banca-Mena, 2011; Piñero-Ruiz, 2010). Entre las distintas variables que intervienen en las causas del maltrato, no hemos encontrado ningún estudio que contemple la sugestionabilidad de las víctimas como factor de vulnerabilidad ante estas situaciones, sin embargo algunos estudios apuntan la existencia de ciertas características de vulnerabilidad presentes en la personalidad de los alumnos acosados. Respecto a las causas externas que intervienen en el desarrollo de situaciones de violencia en los centros se apunta a las investigaciones que afirman que la exposición de los niños y adolescentes a la violencia de los medios de comunicación es una de las causas potenciales de la agresión (Baron y Byrne, 2005). Debería profundizarse en el estudio de la afección de estas sugerencias directas o indirectas a través de los medios de comunicación en el comportamiento de los adolescentes que agreden, sus niveles de sugestionabilidad y los de los individuos agredidos, en la dirección de concienciar sobre un tratamiento más responsable de los medios de comunicación, y también sobre posibles intervenciones en el área de prevención.

En esta perspectiva de considerar la presencia de la sugestionabilidad de los alumnos en el aula como un elemento obstaculizador del proceso de aprendizaje es fácil concluir que los alumnos sugestionables pueden tener serias dificultades para alcanzar la adquisición de las competencias clave necesarias para desenvolverse en el ámbito laboral, en su entorno social y en su vida cotidiana. En este caso consideraríamos que la sugestionabilidad del alumno puede ejercer la fuerza de una autohipnosis negativa (Guilligan, 2010). Son necesarios futuros estudios que puedan confirmar las hipótesis expuestas, no obstante y en esta dirección, parecería que “ser sugestionable” se posiciona contrariamente a ser competente. Veámoslo en el siguiente apartado con la perspectiva contraria.

### **3.5.2. La sugestionabilidad como característica constructiva de las competencias**

La experiencia docente hace que nos fijemos ahora en esos alumnos que son perseverantes y voluntariosos que se marcan objetivos y los consiguen, con mayor o menor esfuerzo. Como hemos apuntado antes no hemos encontrado estudios que relacionen el rendimiento académico con la variable sugestionabilidad, pero dentro de la hipótesis que planteamos está la posibilidad de que entre los alumnos con mayor nivel de sugestionabilidad se encuentren también algunos de los que tienen mejores resultados académicos. Aquellos que se dejan influir positivamente, que tienen un buen autoconcepto y aunque más o menos ansiosos e inseguros se sitúan ante el “yo puedo, yo soy capaz” funcionando como una autosugestión positiva que les lleva al logro o éxito escolar. Planteamos la necesidad de futuros estudios que vayan en la dirección de relacionar estas variables y también para la validación del constructo sugestionabilidad como característica de personalidad referida a las experiencias de la vida cotidiana, tal y como apuntan González-Ordi y Miguel-Tobal (1999).

Tradicionalmente, como ya explicamos en el apartado 3, los componentes de la sugestionabilidad, y el propio concepto de sugestionabilidad, han sido considerados como aspectos peyorativos y los individuos sugestionables eran vistos como sujetos de carácter débil, sin entrar en las posibles patologías relacionadas con ello. Sin embargo, del mismo modo que la adolescencia, que era vista como una etapa tortuosa, pasó a ser una etapa de grandes potenciales ante un nuevo paradigma, y la propia medicina y la psicología pasaron de contemplar la enfermedad a contemplar la salud, de observar las debilidades a observar las fortalezas de los seres humanos, creemos que es posible ver y encontrar las grandes ventajas de ser un individuo sugestionable. En este sentido la sugestionabilidad sería una característica propicia para el aprendizaje si se les pudiera enseñar a todos los alumnos a utilizar su sugestionabilidad como el motor o mecanismo de propulsión que desarrolle sus competencias, como lo hacía la “autosugestión” de Coué (1922).

Parece lógico que la sugestionabilidad del adolescente pudiera ser factible de convertirse en una herramienta útil para la educación a la luz de todos los efectos beneficiosos que han surgido de la aplicación de sugerencias positivas en el campo clínico si se pudieran incluir dentro de un programa diseñado para encauzar ese maravilloso potencial del alumno, en concreto del alumno adolescente. Pero crear un proyecto educativo con el que seamos capaces de conseguir que los que quieren transgredir se apunten a disfrutar, de una forma positiva y

sana de la vida, requiere a nuestro parecer, no sólo de creatividad, sino de un estilo docente formado en las sutiles habilidades del psicoterapeuta.

### **3.5.3. La sugestionabilidad como herramienta para el proceso de aprendizaje del alumnado**

Desde este punto de vista entendemos que el alumnado tiene en sus manos una herramienta que puede facilitarle el aprendizaje, como los libros o un ordenador que le dan la información, como un profesor que les guía en su uso o como la motivación que les empuja a adquirirla. La sugestionabilidad vista desde el proceso de aprendizaje debería servir para aprender, debería hacer la función de un recurso didáctico.

Según Ruiz Palmero (2002) las dos funciones principales que cumplen los recursos didácticos son: la función motivadora para el alumnado y la función de apoyo al profesorado. De esta última nos encargaremos en el apartado 3.5.4.

Los recursos didácticos se han clasificado de forma tradicional en recursos materiales e impresos y en recursos audiovisuales e informáticos (Ruiz Palmero, 2002). Es decir son recursos externos. Se espera que sean los recursos externos los que cumplan la función motivadora del alumno sin tener en cuenta si los recursos internos del alumno están a favor de esa motivación. En este caso podríamos plantear la sugestionabilidad como el recurso interno, ya que todos los alumnos, en mayor o menor medida disponen de ella, que pueda ser aliado de la motivación para poder aprovechar bien los recursos externos.

Pongamos por ejemplo que un alumno o alumna ha tenido un problema con un compañero o compañera, este alumno o alumna pasará presumiblemente la hora de clase con el libro abierto y sin sacarle provecho. Podría ser un claro ejemplo de que los recursos externos no son útiles si los recursos internos no juegan a favor de la motivación para sacarles provecho.

Ahora bien, tener la competencia digital, por ejemplo, significa conocer las posibilidades que ofrecen las TIC, saber utilizar sus recursos y conocer de qué manera obtener el mejor rendimiento (Orden ECD/65/2015, p. 6997), del mismo modo tener la competencia sobre los propios recursos internos del propio alumno supondría un determinado conocimiento referido a tres aspectos: saber estar emocionalmente positivo, confiar en sus capacidades, y contar y saber utilizar estrategias personales que propician el mejor rendimiento. Es decir: 1) las emociones positivas; 2) la autoestima; 3) y las técnicas que propician el estado de aprendizaje, confieren la competencia para hacer posible el aprendizaje. O lo que es lo mismo, se constituyen en un recurso didáctico.

Una de las competencias clave de las que con mayor auge se habla en el ámbito educativo es la competencia de “Aprender a Aprender”. Su definición dice:

«Aprender a aprender» es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él. Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje y de gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esto conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. (Orden ECD/65/2015, p. 6997)

Para ello es necesario que el alumno sepa autogenerarse la motivación y confianza en sí mismo necesarias para poder aprender, y para que el alumnado pueda utilizar su sugestionabilidad como una herramienta útil en su proceso de aprendizaje será necesario conocer y analizar, en primer lugar, las consecuencias de la presencia de sugestiones negativas o positivas en su día a día con respecto a su proceso de aprendizaje.

#### ***3.5.3.1. Consecuencias de las sugestiones negativas***

Atendiendo a la situación emocional en la que puede encontrarse el alumnado, expondremos la interrelación existente entre el proceso de aprendizaje y las emociones para entender la existencia de los problemas de aprendizaje de origen emocional y su conexión con la sugestionabilidad, al considerar el bloqueo emocional como un estado de autosugestión o hipnosis negativa (Guilligan, 2010).

LeDoux (1997) descubrió que existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente. Las conexiones existentes entre la amígdala, las estructuras límbicas, y el neocórtex constituyen el centro de gestión entre los pensamientos y los sentimientos. Esta vía nerviosa explicaría el motivo por el cual la emoción es fundamental para pensar eficazmente, tomar decisiones inteligentes y permitimos pensar con claridad. Cuando estamos emocionalmente perturbados, solemos decir que no podemos pensar bien, esto permite explicar por qué la tensión emocional prolongada puede obstaculizar las facultades intelectuales del niño y dificultar así su capacidad de aprendizaje. Las emociones son

importantes para el ejercicio de la razón, según explica Timoneda (2006). Entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones, trabajando con la mente racional y capacitando, o incapacitando, al pensamiento mismo. Del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación. En cierto modo, tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento vital está determinado por ambos.

La Teoría PASS de la Inteligencia (Das, Naglieri y Kirby, 1994), orienta en el diagnóstico de las dificultades o problemas de aprendizaje, a la vez que da pautas eficaces para su tratamiento psicopedagógico. Poder determinar si estas dificultades tienen una base cognitiva que las justifiquen es prioritario para poder dirigir la intervención a la utilización correcta de los procesos cognitivos, según el perfil cognitivo que tenga el alumno. Según los estudios realizados en la Teoría del Procesamiento Cerebral de las Emociones, (Timoneda y Pérez Álvarez, 2000), este proceso cognitivo se verá afectado cuando algo nos preocupa o bloquea. Según sea lo que falla en ese proceso cognitivo, el docente sabrá cómo ayudar al alumno en su aprendizaje. Esta teoría demuestra la estrecha relación entre cognición y emoción y la importancia que las emociones ejercen en el proceso de aprendizaje.

Uno de los síntomas más comunes de la tensión emocional, del que hemos hablado en el apartado 3.5.1, que nos advierte de interferencias en los procesos de aprendizaje, y que más claramente vemos reflejado en la actitud del alumno, es la ansiedad. Esta voz de alarma plantea un problema educativo al que todavía no se le ha dado una respuesta eficaz. La otra voz de alarma debería darse cuando nos encontramos casos de alumnos cuyos procesos cognitivos no explican su bajo rendimiento escolar, es entonces cuando debemos descubrir las dificultades reales de su aprendizaje. Cada vez más escolares presentan problemas emocionales en la escuela (Doll y Lyon, 1998), en relación a esto Alabau (2003) mostró en su estudio que la mayoría de los alumnos entre 5 y 17 años que presentaban problemas de aprendizaje tenían grandes problemas a nivel emocional. Un porcentaje de los alumnos con problemas de aprendizaje sufren posteriormente problemas de anorexia, o conductas adictivas como demuestran otros estudios de población escolar (Spoor y Williams, 2007).

Para poder abordar el tema de la implicación de los problemas emocionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en población escolar haremos referencia, de forma más clara, a la Teoría PASS de la Inteligencia (Das, Naglieri y Kirby, 1994), en la que nos basamos.

En un estudio sobre cómo funciona nuestro cerebro a la hora de aprender, Timoneda (2006) explica que según el Modelo Cognitivo el procesamiento de la información es primordial, su visión es que la inteligencia es procesamiento de la información. Este modelo agrupa diferentes teorías que han supuesto un cambio en la concepción de la inteligencia, pasando de entenderla como una capacidad (CI), (concepto pasivo), a entenderla como un procedimiento que utilizamos para resolver los problemas, (concepto dinámico). Dentro de estas teorías englobadas en este Modelo Cognitivo, están las del Procesamiento de la Información, entre las que se incluye la Teoría PASS de la Inteligencia.

Esta teoría resalta que lo importante no es cuanta capacidad de procesar información se tiene sino de qué forma se utiliza esa capacidad. Timoneda (2006) expone que cada individuo procesa la información de forma personal, y esta manera de procesarla es la responsable de las respuestas en la forma de actuar ante ese procesamiento. Si los resultados no son buenos sería cuestión de utilizar otra estrategia en la manera de procesar la información, interviniendo en el perfil cognitivo del individuo.

Según la Teoría PASS (Das, Naglieri y Kirby, 1994), la inteligencia queda definida como cuatro formas de operar mentalmente que son identificables y valorables. Estas cuatro maneras de operar mentalmente se denominan procesos cognitivos, están en constante interacción y son: Planificación, Atención, Simultáneo y Secuencial. Estos cuatro mecanismos están asociados a diferentes partes del cerebro, pero para que la información sea procesada hay que sumarle a esto el conocimiento formado por las experiencias y aprendizajes previos, y el mundo emocional del individuo. De esto se deriva que los cuatro procesos se activen de forma diferente en cada persona. El conocimiento que resulta de la intervención de los cuatro procesos cognitivos, es el aprendizaje. Este procesamiento, según la Teoría PASS (Das, Naglieri y Kirby, 1994), constituye, además, la esencia de la memorización, porque desde el punto de vista cognitivo la memoria es imprescindible para la adquisición de conocimientos.

La Teoría PASS nos permite intervenir en la mejora de los procesamientos cuando se detectan problemas de aprendizaje al diagnosticar los procesos en los que el individuo ha fallado, aunque a veces el origen del problema que interfiere en las maneras de procesar la información, es emocional. Muchos niños resolverían sus dificultades de aprendizaje si supiesen cuál es su manera de aprender y como pueden mejorarla. Pero no siempre determinando el perfil cognitivo se ayuda a mejorar, porque a veces éste se constituye con la intervención del procesamiento emocional, y en ocasiones, es ahí donde está el origen del problema que interfiere en las formas de procesar la información.

Esta teoría ofrece una perspectiva innovadora de la cognición y en ella está basado el Modelo de Diagnóstico e Intervención Humanista-Estratégico, que nos ayuda a desvelar la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje (Pérez Álvarez y Timoneda, 1998), demostrando que Planificamos mal cuando algo nos preocupa o bloquea. Es decir que uno de los cuatro procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, según esta teoría, funciona mal cuando estamos emocionalmente negativos, lo que impide que el proceso de aprendizaje alcance su fin.

Vamos a detenernos en este punto para remarcar la importancia de estas aportaciones: El alumno que está emocionalmente negativo tiene dificultades para aprender. Llegando a esta conclusión se puede hacer la revisión de que tradicionalmente el niño o adolescente con problemas de aprendizaje, la mayoría emocionales aunque esto tradicionalmente no era observable para determinar la ayuda que debía recibir, ha sido derivado a clases de refuerzo de las asignaturas instrumentales básicas para superar estos problemas, sin que esto resolviera sus dificultades. Como indican Extremera y Fernández Berrocal (2003b) estas medidas, aunque sean necesarias, “son insuficientes para atajar unas carencias escolares causadas por problemas que nada tienen que ver con la claridad del contenido de la asignatura y si con los problemas familiares, emocionales y sociales subyacentes” (Extremera y Fernández Berrocal, 2003b, p. 109). Los alumnos con problemas de aprendizaje de origen cognitivo eran identificados y se determinaba la línea de intervención necesaria para su ayuda a través de los departamentos de orientación, pero a los niños cuya cognición no justificaba los bajos niveles de rendimiento académico no se les daba la opción de positivar sus emociones para poder aprender, sino que se les ha reforzado con más clases. Hoy en día existen muchos recursos del ámbito terapéutico que serían de gran utilidad en la docencia para devolverle al alumno su estado emocional positivo y volver a ponerle en el camino del aprendizaje, sin tener que ausentarse del aula.

### ***3.5.3.2. Los problemas de aprendizaje de origen emocional***

Como explican Romero y Lavigne “las Dificultades en el Aprendizaje forman parte de la Psicología de la Educación y de la Psicología de la Instrucción, y constituyen una parte de la aplicación profesional que entrañan la Psicología Escolar y la Psicopedagogía” (Romero y Lavigne, 2005, p. 9), estas dificultades son reales y caracterizan a una parte del alumnado que presenta desorden en los procesos cognitivos, impedimentos neurológicos, déficit de atención e hiperactividad o inteligencia límite y además a esa otra parte del alumnado que presenta dificultades para aprender de forma óptima en el tiempo establecido, es decir lo que se denominan los problemas escolares, de bajo rendimiento o de dificultades específicas. Es decir, el término general de dificultades, problemas o trastornos de aprendizaje, acoge una



clasificación de tal variedad que requiere precisión diagnóstica y de intervención para evitar que el término se convierta en un cajón de sastre.

La interacción entre el entorno como fuente de estímulos y el cerebro determina la progresión en el aprendizaje. Existen diferencias interpersonales en la facilidad o dificultad para aprender que determinan un ritmo distinto de progresión y éxito escolar. Estas diferencias interpersonales resultan de la interacción del entorno sociocultural del niño, el sistema educativo y las inherentes al propio individuo. Los Trastornos Específicos de Aprendizaje (TA) se encuentran entre las últimas y son una de las causas más frecuentes de mal rendimiento y fracaso escolar. (Sans Fitó, 2010)

Encontramos datos muy dispares sobre la prevalencia del conjunto de Trastornos de Aprendizaje oscilando entre un 10% y un 20% de la población en edad escolar, según las fuentes, y el riesgo de fracaso escolar entre ellos es muy alto si no se adoptan las medidas adecuadas. Dentro de este porcentaje de alumnos con problemas de aprendizaje se encuentran los alumnos con problemas de origen emocional ocupando, según las fuentes, entre un 50% y un 64% del total (Romero y Lavigne, 2005; Timoneda, 2008). Es decir que entre la mitad, o más de la mitad de los alumnos con dificultades podrían remitir sus problemas de aprendizaje si existiera una forma de diagnosticarlo y de intervenir. En referencia a ello expondremos las distintas experiencias que aportan conclusiones y magníficas herramientas para el aprendizaje.

La experiencia expuesta por E. Claparède (1873-1940), y los experimentos de Gazzaniga y LeDoux (1978) sirvieron para reforzar las diferencias entre el procesamiento cognitivo y el procesamiento emocional, y también los de LeDoux (1996) para demostrar la existencia de un aprendizaje, de base emocional, inconsciente y automático, de conductas de autodefensa, que se producen sin la participación de los mecanismos responsables del pensamiento, el razonamiento y la consciencia. Estos experimentos proporcionaron las bases para entender por qué no sabemos la razón que nos lleva a tener una conducta de autodefensa y no se puede dejar de hacer aunque se sea consciente de que es perjudicial. Son conductas enmascaradoras (Timoneda y Pérez Álvarez, 2000), a las que Goleman (1995) hace referencia como conductas encaminadas a la autodefensa o autoengaño, y resultan ser una llamada de atención.

Timoneda y Pérez Álvarez explican que la comunicación interpersonal tiene lugar en forma de conducta, la conducta por lo tanto es cualquier acción en la que se expresa la personalidad de un ser humano, comprender estas conductas significa comprender lo que comunican. Las conductas se pueden manifestar de forma verbal y de forma gestual y el lenguaje corporal o gestual es el lenguaje de las emociones. Este lenguaje es primitivo en nuestra especie

y tenía como finalidad garantizar la supervivencia si se desencadenaba una situación de peligro, por lo tanto “Las conductas como respuesta ante el peligro son conductas emocionales” (Timoneda y Pérez Álvarez, 2000, p. 4).

Cualquier acto humano implica, ineludiblemente, un acto cognitivo y un acto emocional. Puesto que lo cognitivo y lo emocional van unidos de forma inseparable, la Teoría del Procesamiento Cerebral de las Emociones (Timoneda y Pérez Álvarez, 1999; Timoneda y Pérez Álvarez, 2000), para explicar los comportamientos de los seres humanos, “establece que las emociones son procesadas mentalmente, de manera que cuando se producen emociones negativas, y por lo tanto, dolorosas, se ponen en acción conductas inconscientes en su origen, que son de protección o defensa delante este dolor psíquico.” (Timoneda, 2006, p. 60).

Esta teoría nos explica que cuando un individuo se encuentra ante una situación que él percibe como un peligro, se pone en marcha la conducta de autodefensa, involuntaria e inconscientemente. Pero esa forma de responder tiene que resultarle coherente con sus creencias para poder ponerla en marcha y mantenerla, por lo tanto aparecen cargadas de lógica racional ante él mismo, eso le hace considerar que está en lo cierto y a la vez determina su resistencia a cambiar de respuesta. Timoneda (2006) explica que una vez el individuo siente la emoción se disparan en él las conductas corporales, inconscientes e incontroladas que expresa en su rostro y en el gesto. Este lenguaje corporal es el transmisor del mundo emocional. Todas las conductas son consecuencia de unas creencias o convicciones y estas a su vez son aprendizajes y estos son fruto de un fenómeno mental llamado cognición, y en el modelo que tratamos, la cognición se entiende como un procesamiento cerebral de la información que accede al sistema nervioso central. Pero existe un procesamiento cerebral cognitivo y un procesamiento cerebral emocional. Llegando a este punto se hace imprescindible hablar del mundo de las creencias.

La Teoría del Procesamiento de las Emociones nos da argumentos para sustentar que las creencias o convicciones que todos tenemos se fundamentan en el mundo emocional (Timoneda, 2006, p. 62). Ya hemos hablado antes de lo que sucede cuando un individuo detecta una situación de peligro, y de cómo se desencadenan las conductas de autodefensa. Si a esto le añadimos las creencias entraremos de lleno en el punto de partida de los problemas de aprendizaje de origen emocional.

Cuando a la parte cognitiva de un mensaje, la palabra, le añadimos la parte emocional, esto se pone en evidencia con lenguaje corporal, tono de voz, gestos, expresión de la cara,

entran en juego las creencias, y estas son las que justifican las acciones. Las creencias de identidad son aquellas que nos definen a nosotros mismos:

Muchas de ellas son inconscientes y las hemos aprendido en el transcurso de nuestra experiencia personal. Cuando nuestro bagaje de creencias de identidad tiene un marcado carácter negativo (soy incapaz de hacer (...)) soy un inútil, soy un desastre, etc.) es cuando hablamos de una autoestima negativa. O sea, la autoestima se podría definir como el sentir inconsciente asociado a las creencias de identidad de uno mismo. Si las creencias son positivas, la persona sentirá una seguridad personal inconsciente que le permitirá afrontar la vida de una manera positiva. Cuando, al contrario, las creencias tengan un carácter marcadamente negativo, el sentir emocional asociado generará mucha inseguridad a la persona y se traducirá en una autoestima tan negativa que no sólo no le permitirá afrontar la vida de una manera eficaz, sino generará comportamientos enmascaradores o de defensa, ya que las situaciones serán captadas muy a menudo como peligrosas. (Timoneda, 2006, p. 64).

Las creencias de identidad negativas, que funcionan como una autosugestión (Martínez Perigod, 2005), dan lugar a la inseguridad inconsciente y hacen que individuos respondan exageradamente ante un peligro que no existe, creyendo que esto les defiende de él. Según la Teoría de las Conductas Enmascaradoras (Timoneda y Pérez Álvarez, 2000) el dolor psíquico es procesado como peligro. Esto hace que al procesar este dolor, esto tenga prioridad sobre el procesamiento cognitivo porque en caso de peligro está en juego la supervivencia. En este sentido Fernández-Abascal (2009) explica que no contar con suficientes emociones positivas inhibe la creatividad propiciando las respuestas automáticas de las emociones negativas que están dirigidas a la función de la supervivencia.

La conclusión más importante a la que llegamos desde esta concepción es que las conductas o comportamientos de los seres humanos están determinados, en primer lugar, por móviles emocionales en tanto que la práctica generalizada orientada a resolver situaciones emocionales conflictivas, como sucede cuando aparecen las dificultades de aprendizaje que tienen este origen, se basa, paradójicamente, en explicar estas situaciones o dificultades según móviles racionales. Por eso hasta el momento el sistema educativo no ha determinado la necesidad de una Educación Emocional preventiva y un Apoyo Emocional para desenmascarar actitudes de protección ante “peligros” que desencadenan la ansiedad, el estrés y la depresión, que los individuos pueden controlar o hacer desaparecer adquiriendo herramientas adecuadas para ello, y que son tan básicas y necesarias como las que les permiten leer, escribir y calcular adecuadamente y a su vez les convierten en individuos competentes. Seguramente para educar

en este sentido el sistema educativo debería incluir como prioridad en su currículo la necesidad de la formación del profesorado en un estilo de comunicación con el alumno que actúe sobre la emoción saltándose el “razonamiento”, y que tiene que ver más con la psicoterapia que con los contenidos curriculares, apoyándonos en el hecho de la carencia “de materiales aplicables en el aula, el vacío en la formación del profesorado y la necesidad de que los profesores se sitúen profesional y personalmente frente a estas nuevas demandas educativas (Extremera y Fernández Berrocal, 2003b, p. 109).

Porque ¿Qué puede hacer un profesor cuando un alumno se queda en blanco ante un examen? Según explica Timoneda (2006) quedarse en blanco es un comportamiento enmascarador y los comportamientos enmascaradores se dan como alternativas a una conducta *Planificada*. El proceso que vincula los procesos cognitivos y emocionales es el de la *Planificación* poniendo en marcha las estrategias adecuadas que permitan al sujeto alcanzar un objetivo marcado con anterioridad y permitiendo revisar si se está en el camino correcto para lograrlo, “la Planificación tiene el control de todo el proceso y puede poner en marcha aquellos mecanismos que hacen que consigamos el objetivo de la menor manera”, pero es muy probable que aparezcan situaciones en las que el sujeto piense que no tiene el control sobre aquello que puede depender de él, esta creencia de carácter negativo crea un malestar, consciente o inconsciente, que hace que el sujeto bloquee la *Planificación* y genere una conducta automática de defensa. El origen del problema son las creencias de identidad y la práctica ha demostrado que la intervención que actúa sobre las creencias de identidad revierte el proceso la autonomía sobre su aprendizaje.

Esto puede corroborarse con la aplicación de la prueba del Cognitive Assessment System o DN-CAS (Das y Naglieri, 1997), que es una batería de orientación que sirve para evaluar el procesamiento cognitivo de los niños y adolescentes, y muestra todos los procesos cognitivos, Planificación, Atención, Simultáneo y Secuencial, reflejando claramente dónde falla el proceso. Los resultados presentados por Alabau (2003) corroboran que cuando el fallo se presenta en el proceso de Planificación el origen de los problemas es emocional. Después que se llevase a cabo la intervención basada en la comunicación indirecta, gracias a la cual se desactivan los mecanismos de defensa, se produjo el cambio de creencias mejorando significativamente en consecuencia la Planificación, sin que se hubiera hecho una intervención cognitiva, a pesar de tratarse de un proceso cognitivo, dejando ver que cuando hay situaciones de fuerte tensión emocional, la Planificación “deja de actuar para ponerse al servicio de lo que realmente nos preocupa” (Timoneda, 2006).

### ***3.5.3.3. Consecuencias de las sugerencias positivas***

Ya hemos explicado en el punto 3.3.2.3 cómo la Psicología Positiva se dedica al estudio científico del bienestar y prosperidad en la salud de las personal, respaldando las estrategias científicamente validadas que han surgido para lograr este fin, por lo que no consideramos necesario volver a señalar los beneficios que reportan las sugerencias positivas a los sujetos que las experimentan. En el ámbito educativo, aunque no se denominen sugerencias positivas, se considera necesario potenciar los talentos de los alumnos para su promoción académica, con lo que se entiende que de una manera u otra, con sugerencias positivas directas o indirectas, se actúe en consecución del fin perseguido. Otra cosa es lo que se dé después en la práctica docente.

Según todo lo expuesto en el apartado anterior, que el alumno experimente emociones positivas y tenga en consecuencia una actitud positiva le protegerá de incurrir en problemas de aprendizaje de origen emocional, o en el caso de haber incurrido le ayudará a recuperar un estado propicio para el aprendizaje, por lo que integrará la información de manera adecuada logrando en consecuencia un mejor desarrollo de sus competencias.

La intervención con sugerencias positivas para subsanar los problemas de aprendizaje de origen emocional se está llevando a cabo, dentro del marco escolar pero a nivel terapéutico y no docente, a través de las investigaciones de la Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia adscrita a la Universitat de Girona en su aplicación del Modelo de Diagnóstico-Intervención denominado Humanista Estratégico, del que hemos hablado en el apartado anterior, con resultados beneficiosos para los alumnos. Según este planteamiento, una vez detectados los problemas de aprendizaje de origen emocional se lleva a cabo una intervención utilizando estrategias sugestivas con un estilo de comunicación indirecta.

En la actualidad, no hay ninguna duda de que la sugestión puede tener un efecto radical sobre la conducta volitiva y el funcionamiento fisiológico. Más de cien años de investigaciones avalan esta idea. La estrategia de la sugestión, sea en forma de hipnosis (...) o sugestión indirecta, es especialmente eficaz. (García Sánchez, Short, Erickson y Erickson-Klein, 2015, p. 250)

En el texto original del párrafo anterior se refieren a que es especialmente eficaz en el ámbito terapéutico, consideramos que esto es cierto pero no de una forma restrictiva. Puesto que las sugerencias están presentes en la vida cotidiana y la sugestionabilidad es un componente de la personalidad de los seres humanos, todo aquel que tenga la intención de emitir mensajes para que otros se sientan bien, progresen, y confíen en sus capacidades, de una manera u otra

está emitiendo mensajes que van en la misma dirección, la mejora de las personas. Razón de más los docentes en el intento de encauzar emociones y propiciar estados de aprendizaje óptimos pueden y deben utilizar herramientas o recursos que son válidos en psicoterapia, y en su aplicación para la vida misma. Por ello creemos adecuado hacer un paralelismo entre la psicoterapia y la docencia, y beneficiarnos de la primera, observando sus recursos, para mejorar la segunda.

### **3.5.4. La sugestionabilidad como herramienta para el proceso de enseñanza del docente**

#### ***3.5.4.1. Recursos de la Psicoterapia útiles para la docencia***

Mira López (1941) explicaba que en el siglo XIX la terapia sugestiva era la única forma de la Psicoterapia, centrada en el hipnotismo y que tiempo después, ya en el siglo XX y gracias a los progresos de los conocimientos psiquiátricos, se comprendió que cada tipo de enfermo requería un tipo de psicoterapeuta, un tipo de técnica y un marco adecuado para aplicarla. A mediados del siglo XX la Psicoterapia comenzó a desempeñar un papel educador, corrector y psicagógico, o conductor del alma, características que siguen conservándose en la actualidad. De la multiplicidad de definiciones existentes señalamos la de Wolberg (1977) indicando que es el tratamiento de problemas de naturaleza emocional por medios psicológicos y añadiremos lo que apuntan Bernadi, Defei, Garbarino, Tutté y Villalba (2004), en cuanto a que está basada en la relación profesional y humana del paciente con el especialista.

Es decir que consiste en un conjunto de procedimientos técnicos constituidos sobre un cuerpo teórico y técnico que se basan en una interrelación terapeuta-paciente y se aplican para ayudar a cambiar emociones, puntos de vista, ideas y actitudes, comportamientos o conductas. Bernardi et al. (2004) hacen hincapié en que lo que diferencia la psicoterapia del intento espontáneo de ayuda entre las personas es el cuerpo teórico y técnico sobre el que se fundamenta.

Al margen de que existan programas de educación emocional que sin duda deben existir para una educación integral, integrativa e integradora del alumnado y que tal vez reduciría, cuando se integren en los programas educativos, las circunstancias que ahora presentamos, el docente, en su día a día tiene que lidiar en el aula con una multiplicidad de realidades, entre las que como poco figuran, seguro, la ansiedad, la desmotivación, las emociones negativas y los trastornos emocionales (Extremera y Fernández Berrocal 2003b) que se derivan de la interrelación de los alumnos con sus iguales o sus referentes, con sus respectivas conductas enmascaradoras

(Timoneda, 2006). Esto surge cada día, a lo largo de una jornada, dentro del aula, y mientras el docente ejerce su labor educativa y formadora, sin embargo “para estos alumnos los nombres de los ríos de España, las partes del sistema nervioso o las ecuaciones de segundo grado no son el área prioritaria de enseñanza” (Extremera y Fernández Berrocal 2003b). En Bisquerra (2005) encontramos que:

La educación debe preparar para la vida; o dicho de otra forma: toda educación tiene como finalidad el desarrollo humano. Cuando hablamos de desarrollo, también nos referimos a la prevención. En términos médicos, el desarrollo de la salud tiene como reverso la prevención de la enfermedad. En términos educativos, el desarrollo humano tiene como reverso la prevención en sentido amplio de los factores que lo puedan dificultar (violencia, estrés, ansiedad, depresión, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc.). (Bisquerra, 2005, p. 96)

Ante esto es necesario que el docente pueda disponer de unos mínimos recursos para conducir lo que se deriva de estas situaciones. Planteamos algunos de estos recursos, enfoques y técnicas con los que el educador podría contar.

Las escuelas clásicas de Psicoterapia plantean que el cambio de actitud o de perspectiva ante las situaciones se logra a través de la introspección, “insight”, conociendo las causas que dieron lugar al problema. Sin embargo en el día a día del aula no hay tiempo para hacer introspección, y sacar al alumno del aula para que la haga con el orientador u orientadora supone interrumpir su aprendizaje. Esto nos hace conducir la mirada hacia el *Enfoque Estratégico* que ayuda a resolver el problema sin necesidad de hacer una introspección, de modo que el “insight” puede llegar o no después, pero en cualquier caso condicionar la resolución de los problemas a descubrir su origen no garantiza que estos se resuelvan.

El origen del enfoque estratégico es adjudicado por Nardone y Haley a M. Erickson (Haley y Richeport-Haley, 2006) y busca la solución del problema aplicando estrategias que rompan el sistema de reacciones y percepciones que lo mantienen. En esta línea, el psicoterapeuta observa cómo funciona el problema dentro del sistema racional del sujeto, cómo interacciona el problema con el sujeto y qué conductas mantienen el problema, cómo ha intentado el sujeto solucionarlo y cómo es posible cambiar esa situación de una manera eficaz, cambiando su manera de actuar, facilitando el cambio y por lo tanto cambiando su perspectiva o manera de pensar. Se trata de un enfoque pragmático.

Aplicar el enfoque estratégico en ámbito académico consiste en que el docente asume la responsabilidad de influir directamente en sus alumnos. Por ejemplo, cuando un alumno está ofuscado con que no entiende algo que se le ha explicado, el docente debe observar qué función tiene la “falta de comprensión” del alumno en el propio alumno, qué es lo que está enmascarando y qué conducta está manteniendo esa circunstancia (Timoneda, 2006). Las posibilidades son muchas, que el alumno esté teniendo un problema de relación con un igual, o con una figura de referencia adulta, o con una pérdida,... El docente no tiene que hablar con él de sus problemas, no tiene que razonar con él las soluciones, no tiene que hacerle entender que debe posicionarse en otro lugar. El problema o síntoma de un alumno es el modo que tiene este de comunicar que algo no está bien en él, por lo tanto el docente puede observar su conducta, identificarla y buscar el momento idóneo, entonces puede hacerle reír, si está triste, prestarle atención, o disolver su malestar haciéndole imaginar las olas de la playa, es decir con acciones estratégicas que buscan un fin determinado para que cambie su actitud sin que necesariamente se dé cuenta o comprenda su problema, y en consecuencia cambiará su experiencia y su manera de ver las cosas.

En la posibilidad de aplicar enfoques estratégicos para que el docente pueda posibilitar estados óptimos para el aprendizaje al alumnado se podría tener en cuenta otro aspecto, el concepto de trance naturalista de M. Erickson y el enfoque generativo de Gilligan (2010), basado en el anterior. Ya nos hemos referido en el punto 3.3 a la idea de M. Erickson de que el trance sucede de forma natural en la vida cotidiana de las personas, desde este punto de vista y siguiendo con la línea de observación referida en el párrafo anterior se puede trabajar con el sujeto observando sus síntomas, ver su ansiedad, su tristeza, etc... y verlo como un trance negativo. Cuando esto es así no hace falta deshacerse del síntoma porque se puede aceptar activamente como estrategia para la recuperación del individuo.

El principio de “utilización” de M. Erickson considera que al “aceptar” a cualquier persona con todo lo que en un momento determinado aporta, con su síntoma y sus creencias d identidad, se tiene la primera base para poder actuar sobre ese trance natural y a través de él lograr un cambio terapéutico porque se logra una implicación significativa del sujeto. Según Gilligan (2010), la aportación radical de M. Erickson es que si vemos los síntomas como trances negativos podemos hacer un núcleo de aproximación para transformarlos en positivos, es decir ver cómo la semilla para la solución del problema está contenida en el problema. La utilización “nace de una voluntad de reconocer y usar las predisposiciones conductuales, emocionales e intelectuales del paciente como un componente fundamental del tratamiento.



La analogía que Erickson solía emplear para explicar el concepto era la de una persona que quiere cambiar la trayectoria de un río. Si esta persona se opone a la corriente intentando bloquearla, el agua simplemente la rodeará o será arrastrada. Pero si acepta la fuerza del río y lo desvía en otra dirección, el poder del río abrirá otro canal (Haley, 1973, p. 24). (García Sánchez, Short, Erickson y Erickson-Klein, 2015, p. 303)

Desde esta perspectiva al adolescente desmotivado o con actitudes negativas se le puede considerar en una autosugestión o trance negativo, es decir bajo una sugestión negativa, aceptando al adolescente en esta autosugestión el educador puede producir un cambio de actitudes transformándolas en positivas. Aceptarle como es, desde una aceptación creativa, significa poder absorberlo de modo que la presencia humana del educador siga ahí logrando que el adolescente sienta curiosidad sobre lo que está ocurriendo. No es una aceptación en la que te quedes parado sino que es una aceptación para abrir un espacio y eso es una habilidad básica que, según Gilligan (2010), todo terapeuta debería tener, y que el educador debería adquirir.

La relación consciente con un reto, "tengo que vencerlo, dominarlo, conseguir que mi voluntad lo supere, huir, etc." sólo congela el trance, según explica Gilligan (2010), ninguna de esas reacciones va a ser creativa, básicamente como mucho mantendrán el estatus. Por el contrario el enfoque generativo del trance natural se puede describir como el cambio que provoca una relación a través del aspecto humano de la aceptación. La repercusión positiva de una buena relación entre dos individuos, terapeuta-paciente o profesor-alumno, respecto a los cambios constructivos que produce, ha sido ampliamente investigada por Short (2010).

La intención de M. Erickson en el uso de sus relatos didácticos narrados a sus clientes, actuaba sobre ese trance natural tratando con ellos de facilitar en la persona la reorganización de asociaciones y comprensiones, a través de la comunicación indirecta, para que consiguiera tener activos sus propios recursos y así tener más opciones y posibilidades. Por lo tanto iba mucho más allá de la intención de influenciar sobre las pautas inconscientes de un sujeto. Pero esto no era sólo una técnica ya que sus herramientas no eran sólo las palabras, eran "...pausas, sonrisas, penetrantes y súbitas miradas, y... su perfecto dominio de los tonos y matices de la voz", (Rosen, 1986, p. 14). En realidad, la herramienta no era el empleo de estrategias hipnosugestivas, era él mismo. Su distinguida forma de trabajar implicaba su personalidad y su manera de entender la vida. Podemos beneficiarnos de sus enseñanzas, como dice Zeig (2009), "sacando lo mejor de nosotros mismos". La psicoterapia ha podido enriquecerse con ese legado para ayudar a desplegar los recursos personales de los individuos en la dirección de conseguir los objetivos que cada uno de ellos se propone, dentro de un marco terapéutico. Pero también puede beneficiarse la educación utilizando la sugestión y la sugestionabilidad como

herramientas útiles, tanto para prevenir situaciones en las que se puede encontrar el alumno en un futuro, como para superar las que ya se ha encontrado.

Ese sentido de la *utilización* en realidad es la única cosa que un profesor puede emplear para recuperar a un alumno perdido en los bloqueos emocionales que impiden el curso normal y cotidiano de su aprendizaje y que pueden, en un alto porcentaje, conducirlo al fracaso en la adquisición de competencias.

Muchos de los enfoques estratégicos necesitan utilizar un lenguaje con un código común al de la emoción, que llegue, no por la vía de pensar, la razón, sino por la vía de sentir, a través de la imaginación, para administrar las sugerencias positivas.

Desde el punto de vista del procesamiento de la información y de las emociones, Morales y Gallego (2004) hablan de se puede dar un estado propicio para el aprendizaje en el que podemos impregnarnos con sugerencias positivas:

Puede considerarse como un estado transitorio de la persona, inducido externa o internamente, en el cual el procesamiento de la información tanto de los estímulo que se reciban del exterior, como de las producciones que ella misma genere (imágenes, pensamientos, respuestas emocionales y sensaciones), puede tener un gran impacto sobre el resultado e integración de dicha información. Esto es, sobre el aprendizaje, desde un punto de vista amplio del término (emocional, cognitivo y comportamental). Ello se debe a la interacción de factores sociales, atencionales, motivacionales, cognitivos y afectivos, así como al propio estado del organismo. (Morales y Gallego, 2004, párr. 9).

Blakemore (2009) explica que cuando te imaginas haciendo algo se activan las mismas regiones cerebrales que cuando haces realmente lo que habías imaginado, lo que significa que la práctica mental que va en esa dirección tiene una influencia significativa sobre el que lo practica. Según esto al utilizar la imaginación para dar sugerencias positivas que vayan en la dirección de aumentar la autoestima, reforzando la capacidad de afrontamiento, de resolución y de tolerancia a la frustración, estableciendo todo esto en una comunicación que esté asociada con sus convicciones a cerca de la verdad que se le está comunicando, aunque esa verdad no se encuentre en su parte racional (Angelucci, 2005), significa posibilitar al receptor, en este caso el alumno, todo aquello que sirve para hacerle competente.

#### ***3.5.4.2. Sugestionabilidad y estilo docente***

Existen dos aspectos a tener en cuenta, el primero que el profesorado representa un 30% de la influencia sobre el rendimiento del alumnado (Fernández Fernández, Arias, Fernández Alonso, Fernández-Raigoso y Burguera, 2013), y el segundo que la función del docente ha cambiado, ya no es tanto la de enseñar al alumno como la de predisponerle a aprender. En este sentido es de vital importancia que el docente pueda disponer de los recursos y conocimientos necesarios, no para su materia, sino para procurarle esa predisposición al aprendizaje y en el logro de ello jugará un importante papel su estilo docente.

Valdivieso, Carbonero y Martín-Antón (2013), definen tres dimensiones que influyen en los estilos de enseñanza de los docentes: La dimensión Socioemocional: donde se hallan variables como la capacidad de relacionarse con los otros y en la que influyen factores como la convivencia, la empatía, la adaptación comunicativa y la autoeficacia, entre otros; La dimensión Comunicativo - relacional: en la que se encuentran variables relacionadas con la facilidad o dificultad para comunicarse con los demás y en la que encontramos capacidades como la asertividad, la comunicación no verbal, la resolución de conflictos o el liderazgo afectivo; Y la Instruccional: en relación al dominio de transmisión de conocimientos hacia el alumnado y en la que encontramos factores como la adaptación a nuevas situaciones, la planificación y el control instruccional. En las tres dimensiones el docente necesita adquirir nuevos recursos porque con todo lo expuesto hasta ahora y siendo los profesores, inevitablemente, emisores de sugerencias en cualquier caso, no deben actuar deliberadamente con la forma de ser que les caracteriza, sino que han de actuar de una forma consciente en su actividad educativa. De este modo, y puesto que los niños y adolescentes están vulnerablemente expuestos a todo tipo de sugerencias negativas que pueden bloquear su proceso de aprendizaje, podrá suministrarles recursos para que ellos mismos puedan prevenir, protegerse y reconducir su estado, asegurándoles de este modo el poder situarse en las condiciones adecuadas para el aprendizaje y la competencia.

El estilo educativo de un docente que tiene en cuenta que la sugestionabilidad del alumnado, que normalmente actúa en sentido negativo, puede actuar en el propio beneficio de este, tiene que ser consciente de lo que comunica, cómo lo comunica, cuándo lo comunica y por medio de qué recursos lo comunica. Tiene que estar formado en la comunicación directa e indirecta, en el uso de sugerencias positivas intencionadas y ser consciente de la importancia de su relación con el alumno o alumna en este proceso.

A propósito de las características y competencias del emisor, González-Ordi (2013) apunta que debe tener un buen conocimiento de la técnica y debe saber manejar la voz “particularmente del tono emocional, las inflexiones y la prosodia: es tan importante lo que se dice como la forma en que se dice” (González-Ordi, 2013, p. 64). Aunque la técnica a la que él se refiere es la hipnosis consideramos que se podrían extender estas premisas al conocimiento de cómo funcionan las sugerencias sobre el receptor y cómo utilizarlas a modo de una intervención estratégica con el fin de propiciar estados óptimos para el aprendizaje. Pero además de eso debe “utilizar” todo lo que el alumno trae consigo, su personalidad, sus circunstancias, sus puntos de vista y su sugestionabilidad, el entorno, la voz, el lenguaje verbal y no verbal y las propias palabras del alumno y todo lo que esté al alcance del educador para comunicarse con el alumno y que en esa interrelación se den las circunstancias adecuadas para construir un estado emocional positivo, potenciar una autoestima sólida y propiciar estados óptimos del alumno o alumna para el aprendizaje.

Sin duda la manera de trabajar del docente, su personalidad y su manera de entender la vida influirá en los alumnos, al igual que M. Erickson influía en sus pacientes (Zeig, 2009), pero para ello es necesario el *rapport* en la comunicación. En este sentido algunos investigadores hablan de la importancia de la relación entre terapeuta y paciente, más que de la técnica, para producir cambios positivos en este (Norcross, 2002), importancia que podemos trasladar al campo de la educación. Como indica Arocha, Gómez y Alfaro se puede considerar la interacción terapéutica terapeuta-paciente, en nuestro caso profesor-alumno, como una unidad que se comporta como un sistema utilizando esa interacción “como una técnica potencialmente capaz de provocar cambios en la conducta de cualquiera de sus participantes” (Arocha, Gómez y Alfaro, 1993, parr. 2).

La primera consideración en el trato con los pacientes es darse cuenta de que cada uno de ellos es un individuo (...) Así que, no intente encajarlos en su concepto de cómo deberían ser (...) Debería intentar descubrir qué pasa con su concepto de sí mismos (...) No es la cantidad de tiempo. No es la teoría de la terapia. Es cómo llegar a la persona diciendo lo correcto en el momento correcto. (Rossi y Rossi, 2008, p. 6)

E. Rossi explica que nadie mejor que el propio terapeuta, o el profesor en su caso, sabe cuándo es más eficiente ayudando a los demás, en qué circunstancias está mejor para realizarlo, por lo tanto el que el terapeuta, o el profesor, se posicione ahí dependerá de su cuidado y continua auto-reflexión acerca de lo que está haciendo. No hay dos pacientes o alumnos iguales, no hay dos sesiones terapéuticas ni dos clases que sean las mismas, cada una de ellas es una creación única de autodesarrollo y creación de nuevos recursos tanto en el paciente o alumno,

como en el terapeuta o profesor, esperando que la empatía, la comprensión y la eficacia terapéutica y docente crezcan con cada encuentro, o desarrollo de la sesión/clase, día tras día (Rossi y Rossi, 2008). El esfuerzo diario para optimizar tanto las habilidades del docente, al ponerlas en práctica, como de propiciar el desarrollo de las habilidades del alumnado, al reconducirlas, tiene unas consecuencias creativas ilimitadas que, derivadas de este cuidado y de esta observación, siguen generando posibilidades, es decir, conformando las competencias.

Continuando en esta dirección, y dentro de la formación necesaria que debería adquirir el docente, hay algunos recursos didácticos que podría aportar al aula, a modo de vehículos, para el aprendizaje. Estos son: El uso de sugerencias positivas con los alumnos, para potenciar su autoestima, seguridad y confianza en sí mismos, las visualizaciones guiadas, para recrear estados emocionales positivos y estados propicios para el aprendizaje, los métodos de relajación y respiración, para reconducir estados de ansiedad y estrés, o para propiciar estados de calma y sosiego, y la comunicación indirecta, a través de metáforas o de otros recursos, para reconducir actitudes que obstaculizan el aprendizaje.

## **PARTE II**

# **INVESTIGACIÓN EMPÍRICA**

## Introducción

Como hemos visto en el capítulo I la situación en la que se encuentra el sistema educativo español en relación a los planteamientos de la Comunidad Económica Europea es deficiente, siendo necesario encontrar recursos para mejorar la adquisición competencial de los alumnos por las dos razones que exponemos:

1.- Las conclusiones, recomendaciones y resoluciones del Consejo y la Comisión Europea en materia de educación sobre competencias clave y aprendizaje permanente han justificado, desde principios del siglo XXI, la necesidad de asegurar el éxito en el aprendizaje de las competencias del alumnado y su preparación para la vida adulta en la sociedad del conocimiento. Para lograrlo se establecieron los objetivos prioritarios en el programa de *Educación y Formación 2010*, cuyos niveles de referencia no se lograron, siendo renovados por la *Estrategia Europa 2020*, que fijó nuevos retos a alcanzar en el plazo de estos años.

2.- Ante los mínimos avances obtenidos en los últimos quince años, logrados a partir de replanteamientos en la multiplicidad de variables que intervienen en el éxito escolar y académico y la adquisición de competencias de los alumnos, y teniendo en cuenta que la clave del desarrollo de los países se encuentra en el desarrollo de su capital humano, se hace patente la necesidad de encontrar nuevas herramientas educativas en el aprendizaje competencial. Estas nuevas herramientas se hallan en la dirección de asegurarse el éxito en el aprendizaje de las competencias emocionales del alumnado para lograr la adquisición del resto de las competencias (Alabau, 2003) y en consecuencia el éxito en su preparación para la vida adulta.

En los capítulos II y III, además de hacer una revisión de la evolución histórica de la etapa de la Educación Secundaria, hemos aludido a un nuevo punto de partida en la búsqueda de estos recursos que nunca había sido abordado en el contexto escolar, el de utilizar la sugestionabilidad del alumnado adolescente y generar a través de ella soluciones para una mejora en la adquisición de dichas competencias.

La aportación de nuestro estudio se planteó como el primer paso dado en el inicio de ese nuevo punto de partida, consistiendo en la construcción de un instrumento para medir la sugestionabilidad de los adolescentes y su posterior administración en centros educativos de ocho comunidades autónomas españolas.

Por ello la finalidad de nuestro **estudio empírico** fue la construcción y validación de un instrumento basado en el Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel Tobal, 1999), con ítems adaptados para la población adolescente en un rango de edad entre 14 y 18 años, para la evaluación de la sugestionabilidad mediante autoinforme.

Para el progreso de este estudio nos planteamos los objetivos correspondientes, por lo que pasamos ahora a describir este estudio.



## 4. Construcción y validación del Inventario de Sugestionabilidad IS-A para la evaluación de la población adolescente

### 4.1. Objetivos e hipótesis de trabajo

El objetivo de esta investigación es la construcción y validación del Inventario de Sugestionabilidad IS-A para medir el índice de sugestionabilidad de la población adolescente en muestras españolas, a partir del Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel Tobal, 1999).

En este estudio se dispondrá de varios grupos para la validación del Inventario IS-A y tres fases de trabajo con grupos distintos para desarrollar el estudio completo: La primera para la construcción del Inventario de Sugestionabilidad IS-A, siguiendo el modelo del Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel Tobal, 1999); La segunda para explorar la idoneidad del rango de población del IS-A; La tercera para el análisis de la estructura interna del IS-A.

Los objetivos específicos de este estudio son:

- 1) Comprobar que el lenguaje utilizado en el Inventario de Sugestionabilidad IS para adultos es entendido por los adolescentes con el fin de realizar los cambios pertinentes para su mejor comprensión, adecuando el lenguaje de los ítems que compondrán el nuevo Inventario de Sugestionabilidad IS-A para adolescentes.
- 2) Llevar a cabo los estudios exploratorios necesarios para determinar el rango de población a la que finalmente se administrará el Inventario de Sugestionabilidad IS-A para adolescentes puesto que, aunque la Enseñanza Secundaria comprende edades de 12 a 18 años, no sabíamos si los alumnos de 12-13 años, que corresponden a la primera etapa (1º y 2º de ESO) iban a responder bien a las características propias de la prueba.
- 3) Obtener el análisis factorial de los ítems que compondrán las sub-escalas en el Inventario de Sugestionabilidad IS-A para adolescentes.
- 4) Obtener la fiabilidad y consistencia interna del Inventario de Sugestionabilidad IS-A para adolescentes.
- 5) Conocer si existen diferencias en el nivel de sugestionabilidad de los adolescentes en función de la edad, el sexo y la Comunidad Autónoma.

## 4.2. Metodología

### 4.2.1. Muestra

**Primera fase:** Para verificar la comprensión del significado de los ítems, haciendo las modificaciones pertinentes en la redacción de estos, y determinación de la prueba piloto, se realizaron varias consultas a un total de 90 (45 mujeres y 45 varones) alumnos distribuidos en tres grupos de 30 cada uno, uno de Primera Etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, otro de Segunda Etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria y otro de Bachillerato, con edades comprendidas entre 12 y 18 años.

**Segunda fase:** Para los estudios exploratorios y determinación del rango final de la muestra, participaron 754 alumnos (344 mujeres y 410 varones) con edades comprendidas entre 12 y 18 años, estudiantes de Educación Secundaria (de 1º a 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato).

**Tercera fase:** Finalmente el IS-A fue administrado a una muestra de 2570 participantes, (1287 mujeres y 1283 varones), con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años (Tabla 4.1), estudiantes de Educación Secundaria, (3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato), alumnos todos de los centros educativos que han colaborado en el estudio (Tablas 4.2 y 4.3).

Para obtener los datos sobre la fiabilidad Test-retest de la prueba, el Inventario de Sugestionabilidad IS-A ha sido nuevamente administrado a una muestra más reducida de 221 participantes (85 mujeres y 136 varones), alumnos todos del Colegio Montserrat, de enseñanza privada-concertada, de Madrid (Tabla 4.4).

**Tabla 4.1 Distribución de la muestra de participantes por cursos, edad y sexo**

	Curso educativo				Total
	3º ESO	4º ESO	1º Bto	2º Bto	
Edad	14-15	15-16	16-17	17-18	14-18
Sexo					
Varones	401	340	298	244	1283
Mujeres	407	368	247	265	1287
<b>Total</b>	<b>808</b>	<b>708</b>	<b>545</b>	<b>509</b>	<b>2570</b>

**Tabla 4.2 Distribución de la muestra en los centros educativos**

Comunidad	Ciudad	Centro educativo	Alumnos				
			3º ESO	4º ESO	1º Bto	2º Bto	Total
Andalucía	Alcalá real (Jaén)	Sagrada Familia	51	51	40	43	185
	Salobreña(Granada )	IES Granada	56	53	45	60	214
Aragón	Barbastro (Huesca)	IES M. Vargas	69	31	55	46	201
Baleares	Mallorca	Luis Vives	54	21	53	20	148
Cantabria	Santander	IES Cantabria	37	33	0	0	70
La Rioja	Haro (Rioja Alta)	Sagrado Corazón	25	18	0	0	43
Madrid	Madrid	Montserrat	244	210	219	231	904
País Vasco	Murgia (Vitoria)	IES Murgia BHI	27	31	0	0	58
Valencia	Valencia	Agustinos	69	78	74	88	309
	Valencia	Maristas	101	86	0	0	187
	Alzira (Valencia)	Sagrada Familia	16	13	0	0	29
	Castellón	IES Politécnic	0	25	19	0	44
	Jávea (Alicante)	IES Antonio Lledó	60	62	44	21	187
<b>Total</b>			<b>809</b>	<b>712</b>	<b>549</b>	<b>509</b>	<b>2579</b>

**Tabla 4.3 Distribución de la muestra en cada modalidad de centro educativo**

Centro educativo	Modalidad/Nº de alumnos			
	Religioso Privado-concertado	Laico Privado	Laico Privado-Concertado	Público
Sagrada Familia Jaén	185			
IES Granada				214
IES M. Vargas				201
Luis Vives		148		
IES Cantabria				70
Sagrado Corazón	43			
Montserrat			904	
IES Murgia BHI				58
Agustinos	309			
Maristas	187			
Sagrada Familia Alzira	29			
IES Politécnic				44
IES Antonio Lledó				187
<b>Total</b>	<b>753</b>	<b>148</b>	<b>904</b>	<b>774</b>

**Tabla 4.4 Distribución de la submuestra explicativa del Test-retest por etapas y sexo**

2ª Etapa de ESO (14 a 16 años)		Etapa de Bachillerato (16 a 18 años)	
Mujeres 64	Varones 84	Mujeres 21	Varones 52
<b>N = 148</b>		<b>N = 73</b>	

#### ***4.2.1.1. Características de los participantes y de los centros educativos***

La nacionalidad mayoritaria de los alumnos que han participado en el estudio es española, una minoría tiene otras nacionalidades, cerciorándonos de que de estos últimos todos entienden y hablan perfectamente el español. Se ha procurado que existiera un equilibrio entre las características de modalidad de los centros, siendo estos públicos o privados o privados-concertados, laicos o religiosos. También se ha procurado variedad en cuanto al tipo de alumnado de los centros educativos al estar distribuidos estos, tanto en centros urbanos de las ciudades, como en la periferia o en municipios y poblaciones rurales, que además cuentan con un número de habitantes bastante diferenciado entre ellas, para conseguir la mayor heterogeneidad posible.

Las características de los centros educativos que han participado en el estudio son bastante diferentes entre sí por lo que creemos importante exponerlas: Los centros docentes públicos son centros educativos de titularidad de la Administración Pública. Aquellos centros en los que se imparte la Educación Secundaria, tanto obligatoria como postobligatoria, o Bachillerato, así como la enseñanza de la Formación Profesional, se llaman Institutos de Educación Secundaria, aparecen en la muestra como IES, y son de carácter laico (BOE, 2006). Los IES que han intervenido en el presente estudio son seis y pertenecen a distintas comunidades autónomas; Dos de ellos están situados en los centros urbanos de las ciudades de Santander y Castellón, que tienen 175.736 y 173.841 habitantes, respectivamente (INE, 2014); Otro de ellos pertenece al municipio costero de Jávea (Alicante) con 29.067 habitantes (INE, 2014); Otros dos de ellos pertenecientes al municipio costero de Salobreña (Granada) y al municipio de Barbastro (Huesca) con 12.431 y 17.109 habitantes, respectivamente (INE, 2014); Y el último de ellos perteneciente a la población rural de Murgia (Álava) que tiene 1.188 habitantes (INE, 2014).

Los centros privados y los privados-concertados son los centros con titularidad de carácter privado. Los privado-concertados son centros acogidos al régimen de conciertos establecido por las Administraciones educativas para la prestación del servicio público de la educación. Sus titulares tienen derecho a establecer el carácter propio de cada uno pudiendo ser confesionales o laicos (BOE, 2006). Los centros privado-concertados que han participado en el presente estudio son seis, cinco de ellos religiosos y otro laico, el otro centro laico es de carácter privado, y pertenecen todos a distintas comunidades autónomas. De los colegios religiosos, uno de ellos está situado en el municipio de Haro (La Rioja) que tiene 11.536 habitantes (INE, 2014) y pertenece a la congregación de los Hermanos del Sagrado Corazón; Otro de ellos se encuentra en el municipio de Alcalá la Real (Jaén) con 22.324 habitantes (INE, 2014), perteneciente a la Compañía de Jesús; Otro de ellos está situado en Alzira (Valencia), municipio

con 44.518 habitantes (INE, 2014), y pertenece al Instituto Secular de las Obreras de la Cruz; Y los dos restantes se encuentran en el centro urbano de la ciudad de Valencia capital que tiene 786.424 habitantes (INE, 2014), y pertenecen el primero a los PP Agustinos de la Orden de San Agustín, y el segundo a la Congregación de los Hermanos Maristas. De los dos centros de educación laica uno de ellos es privado y está situado en Mallorca, capital Balear de 399.093 habitantes (INE, 2014), fundado sobre el ideario del Humanista Luis Vives, y el otro es de carácter privado-concertado situado en Madrid capital de España con 3.165.000 habitantes (INE, 2014), perteneciente a la Fundación Hogar del Empleado FUHEM.

Para el Test-retest se eligió el centro de enseñanza privada-concertada Colegio Montserrat de la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM), de Madrid, por ser el centro al que tenemos acceso en Madrid al realizar allí nuestra actividad profesional, también es esta la razón por la que hay un mayor número de alumnos. La FUHEM es una entidad que concibe la educación como un medio para fomentar la convivencia democrática y como un importante elemento compensador de las desigualdades sociales y establece como una de sus señas de identidad la importancia de un tipo de escuela, que surgiendo del ámbito privado sin ánimo de lucro, considera la educación como un servicio público. Esta entidad desarrolla su actividad en distintas áreas, en el Área Educativa cuenta con el Centro de Innovación Educativa (CIE) y con tres centros educativos de enseñanza reglada que ofrecen todos los niveles educativos desde Infantil a Bachillerato, y que son: Hipatia, Lourdes y Montserrat. El colegio Montserrat es un centro que da cobertura educativa a una clase social media y que está comprometido con el progreso y la investigación, según los principios educativos de la FUHEM (2002).

#### **4.2.2. Instrumentos**

Se ha partido del Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel Tobal, 1999), (Anexo 1), esta prueba consta de 22 ítems con los que se valora la sugestionabilidad con una puntuación global y cuatro parciales de cada una de las sub-escalas de las que está compuesto (Factor 1: Fantaseo, Factor 2: Absorción, Factor 3: Implicación Emocional, Factor 4: Influenciabilidad). Los ítems son de corrección directa con un formato de respuesta escalar, tipo Likert, de cinco puntos, donde los sujetos deben responder siguiendo los siguientes criterios: "0"=casi nunca, "1"= pocas veces, "2"= unas veces sí otras veces no, "3"=muchas veces y "4"= casi siempre. La prueba total explicó el 47.77% de la varianza total antes de la rotación factorial y después de la misma el 44.80%. Las intercorrelaciones entre factores mostraron que estos eran independientes, correlacionando altamente con el total de la prueba, a excepción del F2: Absorción. La fiabilidad Test-retest resultó altamente significativa para el conjunto de la prueba,

siendo las sub-escalas más estables la Implicación Emocional y la Influenciabilidad. El Fantaseo y la Absorción mostraron valores moderados. La consistencia interna de la prueba dio como resultado un Coeficiente Alfa de Cronbach para el total de la prueba de .79 (N=618 Ss). Estos datos psicométricos mostraron que la sugestionabilidad podría tratarse de un constructo psicológico de carácter multidimensional, relativamente estable en el tiempo y con una aceptable consistencia interna (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999).

A partir de este instrumento se hicieron las modificaciones oportunas en la expresión escrita de los ítems para ser bien interpretado por adolescentes, y poder ser utilizado para evaluar su índice de sugestionabilidad, obteniendo a partir de él la adaptación para la población adolescente a la que denominamos Inventario de Sugestionabilidad IS-A para adolescentes.

El Inventario de Sugestionabilidad IS-A para población adolescente tiene el mismo formato de respuesta que el IS de adultos.

En el apartado de resultados veremos que la estructura interna del Inventario de Sugestionabilidad IS-A para adolescentes consta también de cuatro sub-escalas aunque después del análisis factorial el orden de los factores ha resultado diferente: F 1 Influenciabilidad, F 2 Fantaseo, F 3 Absorción, F 4 Implicación Emocional.

### **4.2.3. Procedimiento**

Puesto que este estudio se divide en tres fases explicaremos el procedimiento aplicado para cada fase por separado. No obstante se establece como punto de partida la asunción de honestidad en las respuestas al cuestionario IS-A para adolescentes que se administró a los alumnos estudiantes de Enseñanza Secundaria, bajo las instrucciones estándar de la prueba, y el ajuste a los preceptos éticos en investigación en este campo.

#### ***4.2.3.1. Primera fase: Construcción del Inventario de Sugestionabilidad IS-A para población adolescente***

Para iniciar el estudio piloto con alumnos adolescentes de Enseñanza Secundaria, se buscó la colaboración del centro educativo en el que desarrollamos nuestra actividad profesional, en Madrid, solicitando los permisos pertinentes al Equipo Directivo, Departamento de Orientación y tutorías correspondientes.

Posteriormente se consultó la idoneidad del lenguaje de la prueba a los Departamentos de Orientación y a los tutores de los cursos de Educación Secundaria.

Una vez hecha la consulta se acordó la conveniencia de adaptar el Inventario de Sugestionabilidad IS de adultos a un lenguaje que pudiera ser interpretado por los alumnos adolescentes sin ninguna confusión, por lo que los 22 ítems del Inventario de Sugestionabilidad IS tuvieron que ser revisados y adaptados en su expresión lingüística para poder ser entendidos y asimilados por dichos alumnos. Para ello se contó con la opinión de los tutores de cada curso y de los profesores especialistas en la materia de Lengua de los distintos grupos y también se realizaron varias consultas a grupos de alumnos de todos los niveles de Enseñanza Secundaria al final de las cuales se hicieron los cambios oportunos comprobando que los alumnos entendían lo que cada ítem significaba.

Los criterios que se siguieron para la aceptación final de los ítems fueron los siguientes:

- 1) Claridad en la expresión escrita, evitando conceptos ambiguos que pudiesen plantear dudas sobre su significado.
- 2) Lenguaje coloquial cercano al de los alumnos, evitando palabras que, aunque lingüísticamente fuesen más precisas, estuvieran fuera de su vocabulario habitual.
- 3) Priorizar el entendimiento de lo que el ítem quiere decir sobre la correcta utilización de sinónimos alternativos a las palabras desconocidas para ellos. En algunos ítems era mejor utilizar una palabra cercana al significado del concepto que no se entendía, que el sinónimo exacto y que tampoco se entendía bien.
- 4) Consenso de los profesores especialistas en la materia de Lengua y los tutores de las distintas etapas educativas.

Los ítems del Inventario de Sugestionabilidad IS de adultos que fueron modificados para el Inventario de Sugestionabilidad IS-A de adolescentes aparecen en la Tabla 4.5, en negrilla, junto con los que no resultaron modificados.

**Tabla 4.5 Ítems definitivos para el IS-A**

Ítems originales del IS	Ítems resultantes para el IS-A
1 - La opinión de los demás cuenta mucho para mí	<b>1 - La opinión de los demás me importa mucho</b>
2 - Puedo imaginar cosas de forma clara y nítida	<b>2 - Puedo imaginar cosas de forma clara y con detalles</b>
3 - Me dejo llevar por los demás	3 - Me dejo llevar por los demás



4 - Es fácil para mí contagiarme del estado de ánimo de otros	4 - Es fácil para mí contagiarme del estado de ánimo de otros
5 - Soy una persona sugestionable	<b>5 - Soy una persona influenciable</b>
6 - Tengo ideas y pensamientos supersticiosos	6 - Tengo ideas y pensamientos supersticiosos
7- Me suelen afectar las películas de terror	7- Me suelen afectar las películas de terror
8 - Cuando me concentro en algo, puedo quedarme absorto/a	<b>8 - Cuando me concentro en algo puedo quedarme embobado</b>
9 - Soy una persona impresionable	<b>9 - Me impresiono fácilmente</b>
10 - Cuando me concentro en mis pensamientos pierdo fácilmente la noción del tiempo	10 - Cuando me concentro en mis pensamientos pierdo fácilmente la noción del tiempo
11 - Cuando escucho la música que me gusta, me dejo llevar por ella hasta el punto de que me olvido de lo demás	11 - Cuando escucho la música que me gusta, me dejo llevar por ella hasta el punto de que me olvido de lo demás
12 - El sonido de una voz puede ser tan fascinante para mí que puedo continuar escuchándola y olvidarme de lo que me rodea	<b>12 - El sonido de una voz puede atraerme tanto que puedo concentrarme en ella para escucharla y olvidarme de lo que me rodea</b>
13 - Tengo facilidad para concentrarme en la tarea que esté haciendo	13 - Tengo facilidad para concentrarme en la tarea que esté haciendo
14 - El sonido de una voz puede atraerme tanto que puedo concentrarme en ella para escucharla y olvidarme de lo que me rodea	14 - El sonido de una voz puede atraerme tanto que puedo concentrarme en ella para escucharla y olvidarme de lo que me rodea
15 - Puedo recordar ciertas experiencias pasadas de mi vida con tal claridad y realismo, que es como si las estuviera viviendo otra vez	15 - Puedo recordar ciertas experiencias pasadas de mi vida con tal claridad y realismo, que es como si las estuviera viviendo otra vez
16 - Fantaseo a cerca de las cosas que me ocurren o que me gustaría que me pasaran	<b>16 - Utilizo mucha fantasía cuando pienso en las cosas que me ocurren o que me gustaría que me pasaran</b>
17 - Sueño despierto	17 - Sueño despierto
18 - La películas emotivas me hacen llorar fácilmente	<b>18 - Las películas de contenido emocional me hacen llorar fácilmente</b>
19 - Cambio de opinión con facilidad	19 - Cambio de opinión con facilidad
20 - Tiendo a creer lo que me dicen los demás	20 - Tiendo a creer lo que me dicen los demás
21 -Hay personas que me fascinan al primer golpe de vista	<b>21 - Hay personas que me fascinan a primera vista</b>
22 - Dejo que determinadas personas influyan en mí más de lo que considero conveniente	22 - Dejo que determinadas personas influyan en mí más de lo que considero conveniente

Después de concretar la redacción definitiva de los 22 ítems se vio también la necesidad de cambiar la variable *profesión* por la de curso. A esta versión del Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999) para adultos, referido desde su creación como Inventario de Sugestionabilidad IS, se le llamó Inventario de Sugestionabilidad IS-A para adolescentes (Anexo 2), referido de ahora en adelante como Inventario de Sugestionabilidad IS-A, con ello concluimos la Primera Fase.

#### ***4.2.3.2. Segunda fase: Estudio exploratorio para determinar el rango de edad del IS-A***

En el centro educativo piloto de Madrid, la situación de aplicación para la administración de la prueba IS-A, fue la siguiente: Se aplicó de forma colectiva repartiendo el cuestionario de uno en uno entre dos profesores, y en su administración se siguió un protocolo donde se secuenciaron las fases de presentación, respuesta a las preguntas de los alumnos, entrega del cuestionario y explicación sobre cómo rellenar los datos y las respuestas a los 22 ítems según la valoración de 0 a 4, y aclaración de dudas. En todo momento estuvimos pendientes del comportamiento provocado en el alumno que respondía la prueba, pedimos que hubiera un ambiente silencioso y propicio para la concentración en la contestación de los ítems, atendiendo en voz baja las dudas que resultaban de su lectura, a pesar de haber hecho las indicaciones pertinentes antes de que comenzaran a escribir. Si alguna duda era general, porque se veía que varios preguntaban lo mismo, se respondía en voz alta para todos, para continuar los alumnos respondiendo en silencio. Se pidió a los alumnos que al terminar de responder los ítems dejaran la prueba en la esquina de la mesa y levantasen la mano para efectuar recogida del cuestionario. Posteriormente comunicamos nuestro agradecimiento por colaborar y respetar las indicaciones para efectuar la prueba.

#### ***4.2.3.3. Tercera fase: Análisis factorial del Inventario de Sugestionabilidad IS-A***

Nos planteamos en primer lugar aumentar el número de sujetos para la administración de la prueba por lo que invitamos a participar a una serie de centros educativos de otras comunidades autónomas. Después de un primer contacto enviamos una carta al Director y otra al Departamento de Orientación de cada centro explicando los objetivos y el planteamiento del estudio. No todos los centros educativos y comunidades autónomas con las que contactamos aceptaron participar.

Obtuvimos la confirmación de los centros que decidieron hacerlo mostrándose muy interesados en el objetivo de la prueba y colaboradores con todo lo que les pedimos. Todos los centros nos pidieron que les diéramos a conocer los resultados de sus grupos y nos

comprometimos a ello. Varios Departamentos de Orientación nos pidieron que redactáramos una carta para pedir la autorización a los padres de los alumnos que iban a intervenir. Hicimos el envío del Inventario de Sugestionabilidad IS-A y otra carta a los Departamentos de Orientación incluyendo las instrucciones concretas para la administración de la prueba con todo el protocolo que habíamos seguido en el centro educativo de Madrid, insistiendo en que se asegurasen de su cumplimiento puesto que no podíamos estar presentes en cada una de las comunidades autónomas que participaban. También el Tes-retest, que sólo se realizó en el centro educativo de Madrid, se sometió al mismo protocolo de actuación.

Cada centro buscó el momento oportuno para la administración del IS-A por lo que estuvimos recibiendo envíos de la prueba durante todo un curso escolar. Cuando dispusimos de los Inventarios IS-A de todos los centros participantes procedimos a su análisis.

Una vez hecho el estudio, se envió a cada centro educativo de cada comunidad autónoma y a nombre del Departamento de Orientación, un informe con los resultados de sus grupos, sometido a la protección de datos.

### 4.3. Resultados

Puesto que cada fase es independiente de la otra y tienen fines y características diferentes pasaremos a analizar los resultados de las dos fases restantes ya que la Primera Fase concluyó en el apartado 4.2.3.1.

La **Segunda Fase** tenía su fin en este apartado que exponemos a continuación: Después de administrar el Inventario de Sugestionabilidad a una muestra de 754 alumnos (344 mujeres y 410 varones) con edades comprendidas entre 12 y 18 años, estudiantes de Enseñanza Secundaria (de 1º a 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato), se realizaron una serie de análisis factoriales exploratorios para verificar la estructura interna del instrumento, encontrando una gran heterogeneidad entre los ítems. Los resultados mostraron que había una factorización diferente según la edad lo que nos obligaba a hacer una distribución por etapas educativas buscando la homogeneización de los ítems dentro de cada factor. Aun así, la disparidad entre los ítems dentro de cada factor en la Primera Etapa de la ESO nos hizo pensar que el rango de población establecido no era el adecuado.

Lo que se dedujo de esta exploración fue que debíamos sacar del estudio a los participantes de la Primera Etapa de ESO (1º y 2º), con edades comprendidas entre 12-14 años, ya que la prueba tenía un comportamiento distinto que sin duda se debía a que el desarrollo cognitivo entre los 12 y los 14 años es incipiente (Carretero, Palacios y Marchesi, 1985), por lo

que el proceso de valoración madurativa en estos adolescentes está todavía sujeto a grandes fluctuaciones, dentro de que la etapa de la adolescencia en general es ya de por sí un periodo marcado por la inestabilidad y la provisionalidad.

La segunda fase concluyó determinando que el rango de población al que se debía administrar la prueba para el análisis factorial era la población adolescente de la Segunda Etapa de ESO y la Etapa de Bachillerato, con edades comprendidas entre 14 y 18 años.

Debemos aclarar que aunque los sujetos de 18 años se consideran población adulta y ya habían sido incluidos en el estudio de población adulta con el Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999) también están incluidos en el 2º curso de la Etapa de Bachillerato que comprende alumnos de 17-18 años de edad, y por ser este un curso de una etapa que forma parte de la Educación Secundaria nos ha parecido oportuno no excluirlos ya que pueden interpretar tanto los ítems del Inventario de Sugestionabilidad IS, como los del Inventario de Sugestionabilidad IS-A.

#### 4.3.1. Estructura factorial

A partir de aquí desarrollaremos únicamente la **Tercera fase** que pasamos a exponer con detalle.

Para obtener el análisis factorial del Inventario de Sugestionabilidad IS-A la prueba fue administrada a una muestra de 2570 (1287 mujeres y 1283 varones) alumnos con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, de 13 centros educativos de diversas comunidades autónomas de España: CDP EE. PP. Sagrada Familia, IES Granada, IES Martínez Vargas, C. Luis Vives, IES Cantabria, IES Murgia BHI, C. Sagrado Corazón, C. Montserrat, C. Sto Tomás de Villanueva, C. Hermanos Maristas, C. Sagrada Familia, IES Politécnico IES Antoni Llidó. Hay que aclarar que en los estudios en los que no ha intervenido el sexo la muestra ha sido de 2579 sujetos, de este total 9 individuos aparecen perdidos cuando se hacen estudios de sexo porque no lo indicaron.

Después de su aplicación se realizó un análisis factorial de los ítems por el método PCA (componentes principales), y rotación oblicua (Promax con Kaiser) forzado a cuatro factores. Para tal fin se utilizó el Programa Estadístico para Ciencias Sociales SPSS (Nie, Hull y Bent, 1968) en su versión IBM SPSS Statistics 19.

En una fase preliminar estudiamos los ítems que resultaron incluidos en cada sub-escala y después de eliminar los pesos factoriales más bajos y los ítems que saturaban con pesos

similares en varios factores concluimos cuáles de ellos formarían parte de cada factor. En los criterios seguidos para determinar los ítems de cada factor se consideró la regla habitual de saturaciones mínimas 0.30 como el nivel mínimo para considerar que un elemento es un indicador del factor (Stevens, 2002), siguiendo el mismo planteamiento del Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999). En el caso de que alguno de los ítems saturase en más de un factor el ítem se incluyó en el factor en el que la saturación era mayor. La Tabla 4.6 muestra la solución final de cuatro factores para los 22 ítems después de hacer la estructura interna.

Los cuatro factores quedaron estructurados de la siguiente manera:

**Factor 1: Influenciabilidad.** Compuesto por ocho ítems (3, 5, 22, 20, 19, 1, 4, 6), con pesos factoriales que oscilan entre .721 y .331. Este factor explica el 18.036 % de la varianza total explicada. En el IS-A, al igual que en el IS, este factor “Explora el grado en que un individuo permite que los demás influyan en sus actitudes, pensamientos y estado de ánimo.”, (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 64).

**Factor 2: Fantaseo.** Compuesto por seis ítems (10, 8, 17, 11, 16, 12), con pesos factoriales que oscilan entre .704 y .499. Este factor explica el 9.618 % de la varianza total explicada. En el IS-A, al igual que en el IS, este factor “Explora la tendencia del sujeto a evadirse o dejarse llevar a través de la imaginación, la música o la voz. En suma este factor revela la capacidad del individuo para fantasear acerca de las cosas o "soñar despierto"” (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 62).

**Factor 3: Absorción.** Compuesto por cuatro ítems (2, 15, 14, 13), con pesos factoriales que oscilan entre .562 y .486. Este factor explica el 6.458 % de la varianza total explicada. En el IS-A, al igual que en el IS, este factor “Explora la capacidad del sujeto para focalizar su atención, concentrarse en imágenes y sensaciones propias o experimentar con viveza sensaciones a través de la imaginación” (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 62).

**Factor 4: Implicación Emocional.** Compuesto por tres ítems (18, 7, 9), con pesos factoriales que oscilan entre .748 y .582. Este factor explica el 5.789 % de la varianza total explicada. En el IS-A, al igual que en el IS, este factor “Explora la capacidad del sujeto para implicarse emocional y activamente en el contenido del mensaje estimular” (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 64).

**Tabla 4.6 Solución factorial de cuatro factores (Rotación oblicua Promax con Kaiser) para los 22 ítems del Inventario de Sugestionabilidad IS-A (N = 2570)**

DESCRIPCIÓN DEL ÍTEM	FACTOR 1 INFLUENCIA- BILIDAD	FACTOR 2 FANTASEO	FACTOR 3 ABSORCIÓN	FACTOR 4 IMPLICACIÓN EMOCIONAL
3. Me dejo llevar por los demás.	<b>0.721</b>	0.159	0.048	0.026
5. Soy una persona influenciable.	<b>0.692</b>	0.127	-0.038	0.017
22. Dejo que determinadas personas influyan en mi más de lo que considero conveniente.	<b>0.673</b>	0.295	0.082	0.063
20. Tiendo a creer lo que me dicen los demás.	<b>0.567</b>	0.102	0.031	0.267
19. Cambio de opinión con facilidad.	<b>0.533</b>	0.224	-0.119	0.279
1. La opinión de los demás me importa mucho.	<b>0.507</b>	-0.062	0.119	0.311
4. Es fácil para mí contagiarme del estado de ánimo de otros.	<b>0.375</b>	0.140	0.233	0.258
6. Tengo ideas y pensamientos supersticiosos.	<b>0.331</b>	0.159	0.094	0.242
10. Cuando me concentro en mis pensamientos pierdo fácilmente la noción del tiempo..	0.125	<b>0.704</b>	0.163	0.135
8. Cuando me concentro en algo puedo quedarme embobado.	0.183	<b>0.654</b>	-0.034	0.121
17. Sueño despierto.	0.183	<b>0.608</b>	0.275	0.312
11. Cuando escucho la música que me gusta, me dejo llevar por ella hasta el punto de que me olvido de lo demás.	0.118	<b>0.569</b>	0.337	0.188
16. Utilizo mucha fantasía cuando pienso en las cosas que me ocurren o que me gustaría que me pasaran.	0.276	<b>0.538</b>	0.406	0.302
12. El sonido de una voz puede atraerme tanto que puedo concentrarme en ella para escucharla y olvidarme de lo que me rodea.	0.162	<b>0.499</b>	0.454	0.076
2. Puedo imaginar cosas de forma clara y con detalle.	-0.005	0.106	<b>0.562</b>	-0.048
15. Puedo recordad ciertas experiencias pasadas De mi vida con tal claridad y realismo, que es como si las estuviera viviendo otra vez.	0.029	0.159	<b>0.560</b>	0.166
14. Mientras veo una película, un programa de TV, o una obra de teatro, puedo llegar a estar tan implicado que me olvido de mí mismo y de mi entorno, y experimento la trama como si fuera real o yo formara parte de ella.	0.164	0.361	<b>0.497</b>	0.316
13. Tengo facilidad para concentrarme en la tarea que esté haciendo.	-0.151	-0.451	<b>0.486</b>	0.106
18. Las películas de contenido emocional me hacen llorar fácilmente.	0.125	0.168	0.157	<b>0.748</b>
7. Me suelen afectar las películas de terror.	0.138	0.153	0.083	<b>0.654</b>
9. Me impresiono fácilmente.	0.375	0.295	0.159	<b>0.582</b>
21. Hay personas que me fascinan a primera vista	0.377	0.354	0.369	0.116
<b>VALOR PROPIO</b>	<b>3.968</b>	<b>2.116</b>	<b>1.421</b>	<b>1.273</b>

La prueba total, que incluye los 22 ítems, explica el 39.901 % de la varianza total y ofrece una puntuación general de sugestionabilidad. Hay que señalar que el ítem 21 no ha sido agrupado específicamente en ningún factor debido a que tienen pesos factoriales similares en tres de los cuatro factores, sin embargo sí se contabiliza a la hora de obtener la puntuación general de sugestionabilidad. También debemos explicar que el ítem 12 (El sonido de una voz puede atraerme tanto que puedo concentrarme en ella para escucharla y olvidarme de lo que me rodea), aunque tiene saturaciones similares en dos factores .499 en el factor Fantaseo, y .454 en el factor Absorción, finalmente se ha agrupado donde la saturación es mayor, en vez de eliminarlo, porque es un ítem que explica muy bien las características de este factor.

La estructura interna del IS-A es la estructura en la que mejor comportamiento tienen los ítems.

Las intercorrelaciones entre factores muestran que éstos son relativamente independientes porque correlacionan bajo entre sí, y también correlacionan altamente con el total de la prueba, siendo un poco más baja la correlación de F3 (Absorción) con el total de la prueba con el que correlaciona tan solo moderadamente. La Tabla 4.7 muestra las intercorrelaciones entre los factores y con el total de la escala.

**Tabla 4.7 Intercorrelaciones entre los cuatro factores y el total del Inventario de Sugestionabilidad IS-A (N = 2570)**

	FACTOR 1 INFLUENCIABILIDAD	FACTOR 2 FANTASEO	FACTOR 3 ABSORCIÓN	FACTOR 4 IMPLICACIÓN EMOCIONAL
FACTOR 1 INFLUENCIABILIDAD	1.000			
FACTOR 2 FANTASEO	0.296	1.000		
FACTOR 3 ABSORCIÓN	0.101	0.206	1.000	
FACTOR 4 IMPLICACIÓN EMOCIONAL	0.253	0.214	0.252	1.000
<b>IS-A-Total</b>	<b>0.701</b>	<b>0.764</b>	<b>0.453</b>	<b>0.610</b>

Respecto a los ítems dentro de cada factor vemos que hay una gran similitud con respecto al IS para adultos ya que todos los factores del IS-A contienen los mismos ítems dentro de los mismos factores del IS, con alguna salvedad. Podemos verlo en la Tabla 4.8, aunque para ello hemos tenido que alterar el orden de los pesos factoriales en los datos correspondientes al IS-A.

**Tabla 4.8 Distribución del número ítems, pesos factoriales y varianza explicada en cada factor, en el IS y en el IS-A**

Factores IS	Varianza Explicada IS	Pesos IS	Ítems IS	Ítems IS-A	Pesos IS-A	Varianza Explicada IS-A	Factores IS-A
F1 Fantaseo	12.35%	.688	12	12	.499	9.618%	F2 Fantaseo
		.643	11	11	.569		
		.619	17	17	.608		
		.579	16	16	.538		
		-	-	10	.704		
		-	-	8	.654		
F2 Absorción	11.38%	.562	13	13	.486	6.458%	F3 Absorción
		.539	8	-	-		
		.531	2	2	.562		
		.530	15	15	.560		
		-	-	14	.497		
F3 Implicación	10.62%	.783	7	7	.654	5.789%	F4 Implicación
Emocional		.624	6	-	-		Emocional
		.592	9	9	.582		
		.550	14	-	-		
		.537	18	18	.748		
F4 Influenciabilidad	10.45%	.690	20	20	.567	18.036%	F1 Influenciabilidad
		.651	1	1	.507		
		.617	4	4	.375		
		.538	22	22	.673		
		.423	3	3	.721		
		-	-	5	.692		
		-	-	19	.533		
		-	-	6	.331		



### 4.3.2. Fiabilidad y consistencia interna

Para obtener los datos sobre fiabilidad y consistencia interna de la prueba, el Inventario de Sugestionabilidad IS-A fue nuevamente administrado a una muestra de 221 sujetos alumnos de Enseñanza Secundaria (75 mujeres y 136 varones) del Colegio Montserrat, de enseñanza privada-concertada, de Madrid.

La fiabilidad Test-retest, en un periodo de treinta días, resultó altamente significativa en su conjunto y ofreció los siguientes resultados:

IS-A-Total = 0.802

F1 (Influenciabilidad) = 0.778

F2 (Fantaseo) = 0.744

F3 (Absorción) = 0.619

F4 (Implicación Emocional) = 0.772

Para medir la consistencia interna de los diversos factores y del total de la prueba se calcularon los correspondientes coeficientes Alfa de Cronbach, los resultados se muestran en la Tabla 4.9.

**Tabla 4.9 Consistencia interna de los diversos factores y del total de la prueba.**

	VARIABLES	ALFA
(N= 221)	INFLUENCIABILIDAD, FANTASEO, ABSORCIÓN IMPLICACIÓN EMOCIONAL, SUGESTIONABILIDAD TOTAL	.740
	INFLUENCIABILIDAD	.683
	FANTASEO	.703
	ABSORCIÓN	.356
	IMPLICACIÓN EMOCIONA,	.497
	<b>IS-A-TO</b>	<b>.757</b>

Como puede observarse encontramos una alta consistencia interna excepto en F3 (Absorción) y en F4 (Implicación emocional), en ambos factores resultó ser un poco más baja.

Los datos psicométricos del Inventario de Sugestionabilidad IS-A nos condujeron a las mismas conclusiones que el Inventario de Sugestionabilidad IS, mostrando que los adolescentes

altamente sugestionables, es decir, aquellos con puntuaciones extremas en cada uno de los factores y, consecuentemente, en el total de la prueba:

Se caracterizan por ser personas con una marcada tendencia a dejarse llevar por la imaginación y fantasear acerca de las cosas que les ocurren o podrían ocurrirles, por tener una buena capacidad para focalizar su atención y abstraerse con sus propios pensamientos o sensaciones, por implicarse emocionalmente en sus experiencias cotidianas y dejar que los demás influyan en sus actitudes, pensamientos y estado de ánimo, en ocasiones, más de lo que ellos mismos consideran conveniente. (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, pp. 70,71).

### **4.3.3. Nivel de sugestionabilidad en función del sexo**

#### ***4.3.3.1. Diferencia de medias***

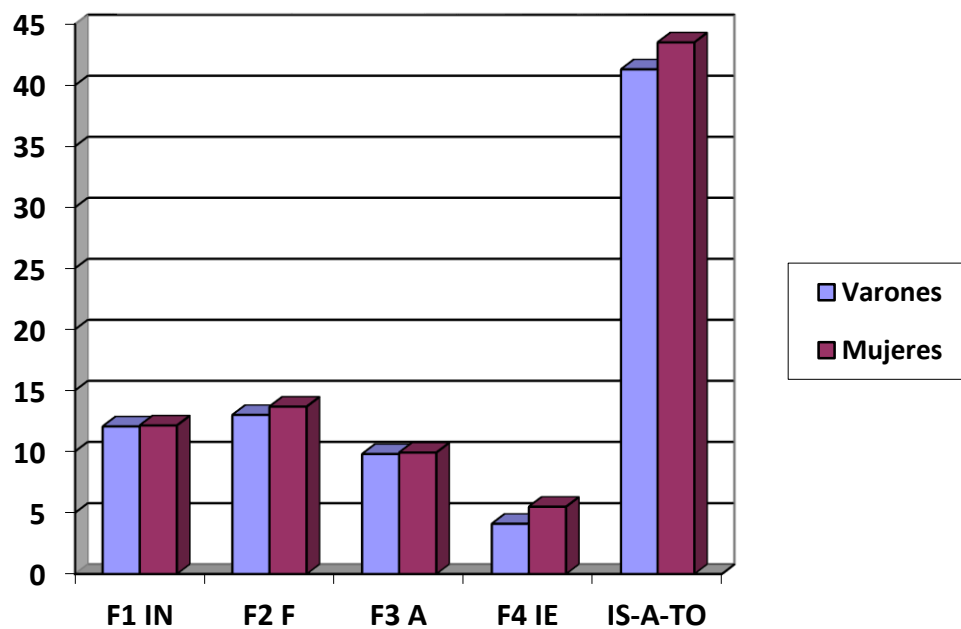
En el estudio realizado sobre diferencias entre sexos con el Inventario de Sugestionabilidad IS-A, se encontraron diferencias significativas ( $p < 0.0000$ ) entre sexos en cuanto al nivel general de sugestionabilidad (IS-A-Total) y también en F2 (Fantaseo) y en F4 (Implicación Emocional), por lo que se recomienda el empleo de baremos diferentes para mujeres y varones.

Las diferencias resultaron altamente significativas ( $p < 0.0000$ ) en la dirección de que las mujeres obtuvieron puntuaciones medias más altas (43,532) que los varones (41,31).

En la Tabla 4.10 se presentan las medias, las desviaciones típicas, la  $t$  y las significaciones bilaterales de los cuatro factores y el IS-A-Total de sugestionabilidad, y las diferencias entre varones y mujeres. Los valores de las medias se presentan en la Figura 4.1. Gráficamente se pueden observar diferencias debidas al género.

**Tabla 4.10 Estadísticos descriptivos de medias y desviaciones típicas de la prueba para los cuatro factores. N=2570 (1283 varones, 1287 mujeres)**

FACTORES		MEDIA	D.T.	t	SIGNIFICACIÓN (bilateral)
INFLUENCIABILIDAD	Varones	12,049	4,5752	-,433	,665
	Mujeres	12,127	4,5925		
FANTASEO	Varones	12,99	4,682	-3,692	,000
	Mujeres	13,67	4,601		
ABSORCIÓN	Varones	9,79	2,484	-1,238	,216
	Mujeres	9,91	2,476		
IMPLICACIÓN EMOCIONAL				-13,564	,000
	Varones	4,10	2,514		
	Mujeres	5,49	2,702		
IS-A-TO				-5,630	,000
	Varones	41,31	9,883		
	Mujeres	43,52	10,027		



**Figura 4.1. Medias en los cuatro factores en ambos sexos**

Las diferencias han resultado significativas en F2 (Fantaseo, F) ( $p<0.000$ ), en F4 (Implicación Emocional, IE) ( $p<0.000$ ) y en el Sugestionabilidad Total (IS-A-To) ( $p<0.000$ ). Las mujeres tienen medias más altas que los varones en ambos los factores. El factor donde estas diferencias de género se hacen más marcadas es en F4 (IE), donde las mujeres tienen una media (5,49) y los varones de (4,10).

#### **4.3.3.2. Baremos**

Para conocer la posición que ocupa cada alumno evaluado con respecto al resto de la población, tanto en el índice total de sugestionabilidad como en las cuatro sub-escalas que lo componen, se han elaborado los baremos para mujeres, Tabla 4.11, y para varones, Tabla 4.12. Para ello diferenciaremos cuatro niveles de sugestionabilidad, observando en ellos el porcentaje de alumnos con puntuaciones mínimas y que se corresponden con una ausencia de sugestionabilidad o con sugestionabilidad mínima, el porcentaje de alumnos con puntuaciones medias que se corresponden con una sugestionabilidad entre moderada y marcada, el porcentaje de alumnos con puntuaciones altas que se corresponden con una sugestionabilidad severa, y el porcentaje de alumnos con puntuaciones muy altas que se corresponden con una sugestionabilidad extrema.

Los alumnos con un nivel de sugestionabilidad bajo han obtenido puntuaciones de 20,88 a 37 (mujeres), y de 18,84 a 35 (varones). Los alumnos con un nivel de sugestionabilidad medio han obtenido puntuaciones entre 38 y 43 (mujeres), y de 36 a 41 (varones). Los alumnos con un nivel de sugestionabilidad alto han obtenido puntuaciones entre 44 y 50 (mujeres), y de 42 a 48 (varones). Y los alumnos con un nivel de sugestionabilidad extremo han obtenido una puntuación de 51 a 67 (mujeres) y de 49 a 64,32 (varones).

Estudiando las diferencias en sugestionabilidad atendiendo a la edad, sólo hemos encontrado diferencias entre alumnos de 18 y 14 años en F3 (Absorción), por lo que no se recomienda realizar baremos por grupos de edad. En cuanto a las diferencias entre las etapas de ESO y Bachillerato sólo hay diferencias en F2 (Fantaseo) por lo que tampoco se recomienda realizar baremos por etapa educativa.

**Tabla 4.11 Estadísticos descriptivos y baremos para varones**

		IS-A-TO	F1 I	F2 F	F3 A	F4 IE
N	Válidos	1283	1283	1283	1283	1283
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		41,31	12,049	12,99	9,79	4,10
Desv. típ		9,883	4,5752	4,682	2,484	2,514
Asimetría		,019	,283	-,113	-,145	,529
Curtosis		,141	,399	-,448	-,319	-,272
Mínimo		10	,0	0	1	0
Máximo		76	32,0	24	16	12
Percentiles	1	18,84	2,000	2,84	4,00	,00
	5	24,00	5,000	5,00	6,00	1,00
	10	28,00	6,000	6,40	7,00	1,00
	15	31,00	7,000	8,00	7,00	1,00
	20	34,00	8,000	9,00	8,00	2,00
	25	35,00	9,000	10,00	8,00	2,00
	30	36,00	10,000	11,00	8,00	3,00
	35	38,00	10,000	11,00	9,00	3,00
	40	39,00	11,000	12,00	9,00	3,00
	45	40,00	11,000	12,00	10,00	3,00
	50	41,00	12,000	13,00	10,00	4,00
	55	42,00	12,000	14,00	10,00	4,00
	60	44,00	13,000	14,00	11,00	4,00
	65	45,00	14,000	15,00	11,00	5,00
	70	46,00	14,000	16,00	11,00	5,00
	75	48,00	15,000	16,00	12,00	6,00
	80	50,00	16,000	17,00	12,00	6,00
	85	51,00	17,000	18,00	12,00	7,00
	90	53,00	18,000	19,00	13,00	8,00
	95	58,00	20,000	20,00	14,00	9,00
	<b>99</b>	<b>64,32</b>	<b>24,000</b>	<b>23,00</b>	<b>15,00</b>	<b>10,00</b>

**Tabla 4.12 Estadísticos descriptivos y baremos para mujeres**

		IS-A-TO	F1 I	F2 F	F3 A	F4 IE
N	Válidos	1287	1287	1287	1287	1287
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		43,52	12,127	13,67	9,91	5,49
Desv. típ		10,027	4,5925	4,601	2,476	2,702
Asimetría		-,007	,293	-,284	-,198	,081
Curtosis		-,105	-,038	-,292	-,218	-,626
Mínimo		13	1,0	0	2	0
Máximo		75	28,0	24	16	12
Percentiles	1	20,88	3,000	2,00	4,00	,00
	5	26,00	5,000	6,00	6,00	1,00
	10	31,00	6,000	8,00	7,00	2,00
	15	33,00	7,000	9,00	7,00	2,00
	20	35,00	8,000	10,00	8,00	3,00
	25	37,00	9,000	11,00	8,00	4,00
	30	38,00	10,000	11,00	9,00	4,00
	35	40,00	10,000	12,00	9,00	4,00
	40	41,00	11,000	13,00	9,00	5,00
	45	42,00	11,000	13,00	10,00	5,00
	50	43,00	12,000	14,00	10,00	5,00
	55	45,00	12,000	15,00	10,00	6,00
	60	46,00	13,000	15,00	11,00	6,00
	65	47,00	14,000	16,00	11,00	7,00
	70	49,00	14,000	16,00	11,00	7,00
	75	50,00	15,000	17,00	12,00	7,00
	80	52,00	16,000	18,00	12,00	8,00
	85	54,00	17,000	18,80	12,00	8,00
	90	56,00	18,000	19,00	13,00	9,00
	95	61,00	20,000	21,00	14,00	10,00
	<b>99</b>	<b>67,00</b>	<b>24,120</b>	<b>23,00</b>	<b>15,00</b>	<b>11,00</b>

#### 4.3.4. Nivel de sugestionabilidad en función de las Comunidades Autónomas

Realizados los contrastes, (prueba de t de Student), en el Inventario de Sugestionabilidad IS-A sobre diferencias de medias en las ocho comunidades autónomas que han participado en el estudio, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de la comunidad en cuanto al nivel general de sugestionabilidad (IS-A-Total), sin embargo sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en F2 (Fantaseo).

En la Tabla 4.13 se muestra la distribución del número de participantes en cada una de las comunidades autónomas y en la Tabla 4.14 los estadísticos descriptivos de medias y desviaciones típicas.

**Tabla 4.13 Distribución del número de participantes en cada una de las comunidades autónomas por curso y sexo. N=2579**

Comunidad Autónoma	Etap	Edad	Curso	Alumnos		
				Varones	Mujeres	Total
ANDALUCÍA	ESO	14-15	3º	44	63	107
		15-16	4º	44	60	104
N=399	Bto	16-17	1º	46	39	85
		17-18	2º	47	56	103
ARAGÓN	ESO	14-15	3º	42	27	69
		15-16	4º	12	19	31
N=201	Bto	16-17	1º	27	28	55
		17-18	2º	21	25	46
ISLAS BALEARES	ESO	14-15	3º	24	29	54
		15-16	4º	6	15	21
N=148	Bto	16-17	1º	31	21	53
		17-18	2º	7	13	20
CANTABRIA	ESO	14-15	3º	24	13	37
		15-16	4º	19	14	33
N=70	Bto	16-17	1º	0	0	0
		17-18	2º	0	0	0
LA RIOJA	ESO	14-15	3º	11	14	25
		15-16	4º	7	11	18
N=43	Bto	16-17	1º	0	0	0
		17-18	2º	0	0	0
MADRID	ESO	14-15	3º	116	128	244
		15-16	4º	110	100	210
N=904	Bto	16-17	1º	124	95	219
		17-18	2º	121	110	231
PAÍS VASCO	ESO	14-15	3º	13	14	27
		15-16	4º	15	16	31
N=58	Bto	16-17	1º	0	0	0
		17-18	2º	0	0	0
VALENCIANA	ESO	14-15	3º	127	119	246
		15-16	4º	127	133	264
N=756	Bto	16-17	1º	70	64	137
		17-18	2º	48	61	109

**Tabla 4.14 Estadísticos descriptivos de medias y desviaciones típicas de las comunidades autónomas, para los cuatro factores y el IS-A-Total. (Andalucía N = 399; Aragón N = 201; Bto. Islas Baleares N = 148; Cantabria N = 70; La Rioja N = 43; Madrid N = 904; País Vasco N = 58; Valencia N = 756). N=2579**

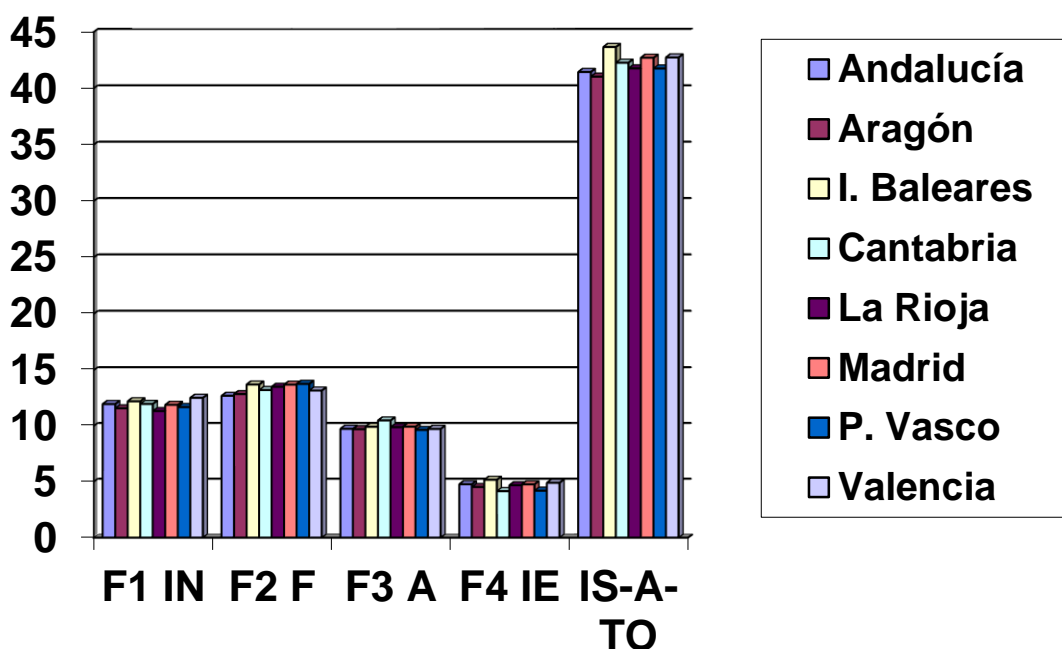
FACTORES	COM. AUTÓNOMAS	MEDIA	D. T.
F1 INFLUENCIABILIDAD	ANDALUCÍA	11,98	4,555
	ARAGÓN	11,60	4,530
	ISLAS BALEARES	12,23	4,610
	CANTABRIA	11,99	5,179
	LA RIOJA	11,35	4,248
	MADRID	11,91	4,332
	PAÍS VASCO	11,71	4,476
	VALENCIANA	12,54	4,836
F2 FANTASEO	ANDALUCÍA	12,72	4,710
	ARAGÓN	12,87	4,712
	ISLAS BALEARES	13,73	4,488
	CANTABRIA	13,24	5,188
	LA RIOJA	13,53	4,631
	MADRID	13,72	4,497
	PAÍS VASCO	13,79	4,648
	VALENCIANA	13,19	4,737
F3 ABSORCIÓN	ANDALUCÍA	9,76	2,602
	ARAGÓN	9,73	2,530
	ISLAS BALEARES	9,94	2,439
	CANTABRIA	10,51	2,506
	LA RIOJA	9,91	2,457
	MADRID	9,95	2,400
	PAÍS VASCO	9,66	2,705
	VALENCIANA	9,75	2,473
F4 IMPLICACIÓN EMOCIONAL	ANDALUCÍA	4,79	2,825
	ARAGÓN	4,54	2,596
	ISLAS BALEARES	5,19	2,846
	CANTABRIA	4,17	3,194
	LA RIOJA	4,70	2,850
	MADRID	4,78	2,627
	PAÍS VASCO	4,21	2,539
	VALENCIANA	4,92	2,669
IS-A-TO	ANDALUCÍA	41,47	10,622
	ARAGÓN	41,05	10,474
	ISLAS BALEARES	43,68	9,946
	CANTABRIA	42,29	12,101
	LA RIOJA	41,79	10,345
	MADRID	42,73	9,236
	PAÍS VASCO	41,78	9,142
	VALENCIANA	42,76	10,285



A pesar de observarse alguna diferencia como puede verse en la Tabla 4.15 tan sólo encontramos que estas fueron estadísticamente significativas en el factor Fantaseo (F).

**Tabla 4.15 Contraste post-hoc Tukey del Factor 3 Fantaseo por Comunidad Autónoma**

FACTOR	COMUNIDADES AUTONOMAS	N	Media	Desv. Típ.	Sig. (Bila.)	d
F3 FANTASEO	ANDALUCÍA	399	12,72	4,710	,009	-0.22
	MADRID	904	13,72	4,497		



**Figura 4.2. Medias en los cuatro factores y en el IS-A total en las comunidades autónomas**

No existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel de sugestionabilidad total aunque sí se desprende que los adolescentes que estudian en la comunidad autónoma de las Islas Baleares tienen un nivel general de sugestionabilidad más alto que el resto de comunidades autónomas, y que los adolescentes que estudian en la comunidad autónoma de Aragón tienen un índice general de sugestionabilidad más bajo que el resto de las comunidades que intervienen en el estudio.

#### 4.3.5. Nivel de sugestionabilidad en función de la modalidad de centro educativo

Realizados los contrastes, (prueba de t de Student), en el Inventario de Sugestionabilidad IS-A sobre diferencias de medias entre las dos modalidades de centros educativos (Religiosos o Laicos), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función de la modalidad de centro en cuanto al nivel general de sugestionabilidad (IS-A Total), sin embargo sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en F1 (Influenciabilidad), en la dirección de que los alumnos que estudian en centros educativos religiosos son más influenciados que los alumnos que estudian en centros educativos laicos.

En referencia a la modalidad centro educativo privado o público, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación al nivel general de sugestionabilidad (IS-A Total), siendo más sugestionables los alumnos de los centros privados que los alumnos de los centros públicos.

En las Tablas 4.16 y 4.17 se detalla la distribución del número de participantes en cada modalidad de centro Religioso/Laico, Privado/Público y en las Tablas 4.18 y 4.19 los estadísticos descriptivos de medias y desviaciones típicas.

**Tabla 4.16** *Distribución de los participantes según la modalidad de centro Religioso/Laico*

	<b>Religioso</b>	<b>Laico</b>
Alumnos	753	1826

**Tabla 4.17** *Distribución de los participantes según la modalidad de centro Privado/Público*

	<b>Privado</b>	<b>Público</b>
Alumnos	1805	774

**Tabla 4.18 Estadísticos descriptivos de medias y desviaciones típicas de las modalidades de centro, para los cuatro factores y el IS-A-Total. (Religioso N =753; Laico N =1826). N=2579**

	TIPO CENTRO	N	Media	Desv. típ.	t	Sig. (bila.)	d
SUGESTIONABILIDAD TOTAL	Religioso	753	42,82	10,430	1,31	,189	
	Laico	1826	42,25	9,844	3		
INFLUENCIABILIDAD	Religioso	753	12,51	4,745	2,95	,003	0,13
	Laico	1826	11,91	4,502	6		
FANTASEO	Religioso	753	13,22	4,762	-,756	,450	
	Laico	1826	13,37	4,608			
ABSORCIÓN/CONCENTRACIÓN	Religioso	753	9,88	2,408	,291	,771	
	Laico	1826	9,84	2,507			
IMPLICACIÓN EMOCIONAL	Religioso	753	4,90	2,648	1,22	,220	
	Laico	1826	4,76	2,725	6		

**Tabla 4.19 Estadísticos descriptivos de medias y desviaciones típicas de las modalidades de centro, para los cuatro factores y el IS-A-Total. (Privado N =1805; Público N =774). N=2579**

	TIPO CENTRO	N	Media	Desv. típ.	t	Sig. (bila.)	d
SUGESTIONABILIDAD TOTAL	PRIVADO	1805	42,85	9,807	3,243	,001	0,1
	PÚBLICO	774	41,42	10,439			4
INFLUENCIABILIDAD	PRIVADO	1805	12,19	4,538	1,648	,099	
	PÚBLICO	774	11,86	4,676			
FANTASEO	PRIVADO	1805	13,51	4,613	3,016	,003	0,
	PÚBLICO	774	12,90	4,720			13
ABSORCIÓN/CONCENTRACIÓN	PRIVADO	1805	9,92	2,405	2,000	,046	0,
	PÚBLICO	774	9,70	2,635			09
IMPLICACIÓN EMOCIONAL	PRIVADO	1805	4,87	2,655	1,928	,054	
	PÚBLICO	774	4,64	2,806			

#### 4.4. Discusión

Aunque el instrumento creado, el Inventario de Sugestionabilidad IS-A, está basado en el Inventario de Sugestionabilidad IS (González Ordi y Miguel-Tobal, 1999) adaptando los ítems para la población adolescente, tenemos que contemplarlos como instrumentos diferentes ya que se trata de una prueba nueva a partir de un modelo conceptual que ya existía, sin embargo al ser el IS-A una versión del IS adaptada a un rango de población, tienen que existir por fuerza similitudes al derivarse uno del otro. Por lo tanto, asumiendo que algunos ítems no son iguales, y puesto que los factores de ambos Inventarios explican lo mismo como veremos en este apartado, podemos observar qué factor tiene más peso para los adolescentes y también si existen similitudes entre los mismos factores.

El orden de los factores en el Inventario de Sugestionabilidad IS-A ha sido el siguiente: F1: Influenciabilidad, F2: Fantaseo, F3: Absorción, F4: Implicación Emocional.

El orden de los factores en el Inventario de Sugestionabilidad IS-A resultó ser el siguiente: F1: Fantaseo, F2: Absorción, F3: Implicación Emocional, F4: Influenciabilidad.

Vemos que el orden de los factores Fantaseo, Absorción, Implicación Emocional se sigue igual y que el factor que desplaza a los demás es el de Influenciabilidad que en el IS estaba en último lugar y en el IS-A aparece en primer lugar. Resulta evidente que para los adolescentes, que como hemos dicho con anterioridad se encuentran en un periodo marcado por grandes fluctuaciones, la influenciabilidad sea una variable que ocupe el primer lugar, todo lo contrario que en el adulto en el que esta variable, se entiende que por su madurez, ocupa el último lugar.

Respecto a los ítems dentro de cada factor vemos que hay también una gran similitud con el IS ya que todos los factores del IS-A contienen los mismos ítems dentro de los mismos factores del IS, con alguna salvedad.

Hemos analizado las diferencias entre los ítems que corresponden a cada factor para ver si estas explican una exploración distinta de los factores y consideramos que no las hay. A continuación vamos a exponerlas por factores, independientemente del orden que han ocupado en cada Inventario:

El Factor **Fantaseo** en el IS “Explora la tendencia del sujeto a evadirse o dejarse llevar a través de la imaginación, la música o la voz, fantaseando a cerca de las cosas o "soñar despierto”” (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 62). Analizando los ítems que aparecen de más en el IS-A vemos que el ítem 10, en el IS, no ha sido agrupado en ningún factor por tener un peso factorial

que satura igualmente en varios factores, pero tanto el ítem 10 (Cuando me concentro en mis pensamientos pierdo fácilmente la noción del tiempo) como el ítem 8 (Cuando me concentro en algo puedo quedarme embobado) para los adolescentes, explican muy bien lo que ellos conocen como “estar en la luna”, en otro lugar de su imaginación, y la tendencia a evadirse o dejarse llevar por la imaginación es lo que en realidad explica este factor. Por lo tanto podemos decir que en el IS-A este factor explora lo mismo que en el IS. Consideramos que el que el ítem 8 aparezca en distintos factores para adolescentes y adultos está en función de lo que el ítem significa para cada uno de ellos, para los adolescentes tiene que ver con la acción de imaginar, para los adultos tiene que ver con la acción de estar absorto o focalizado en algo.

El Factor **Absorción** en el IS “Explora la capacidad del sujeto para focalizar su atención, concentrarse en imágenes y sensaciones propias o experimentar con viveza sensaciones a través de la imaginación” (González-Ordi y Miguel-Tobal 1999, p. 62). En el Inventario de adolescentes aparece el ítem 14, y en el Inventario de adultos aparece el ítem 8, respectivamente como cuarto ítem. Debemos revisar este intercambio de ítems para ver si el factor Absorción en el Inventario de adolescentes explora algo diferente a lo que explora en el de adultos. Quizá la clave en el ítem 14 (Mientras veo una película, un programa de TV, o una obra de teatro, puedo llegar a estar tan implicado que me olvido de mí mismo y de mi entorno, y experimento la trama como si fuera real o yo formara parte de ella) esté en la palabra “implicación”. Deberíamos indagar en el significado de este concepto para los adolescentes, que parece estar más cerca de “concentrarse en algo, enterarse de qué va la película que está viendo” que de cualquier cosa que tenga relación con su experiencia, que es corta, o con su emocionalidad, que forma parte de lo personal y privado (Limaña, 2008). Cuando un profesor le dice a un alumno “venga, implícate”, la interpretación del alumno está más cercana a un “venga, tienes que estar aquí y ahora, mójate, da tu opinión, actúa, responde, concéntrate, entiende lo que te estoy diciendo, o lo que está pasando y responde”, es decir “pon toda tu atención”, que a cualquier otro significado más elaborado que tenga que ver con su corta experiencia o sus emociones. Por otro lado ya hemos hecho alusión a que los adultos agrupan el ítem 8 (Cuando me concentro en algo puedo quedarme embobado) en el factor Absorción y está claro que tiene que ver con el significado que para los adultos es poner su foco de atención en algo. Por ello no consideramos que el factor Absorción explore cosas distintas en el IS y en el IS-A.

El Factor **Implicación emocional** en el IS “Explora la capacidad del sujeto para implicarse emocional y activamente en el contenido del mensaje estimular” (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 64). Al analizar los dos ítems que no aparecen en el IS-A en este factor y que son el 6 (Tengo ideas y pensamientos supersticiosos) y el 14 (Mientras veo una película, un programa de

TV, o una obra de teatro, puedo llegar a estar tan implicado que me olvido de mí mismo y de mi entorno, y experimento la trama como si fuera real o yo formara parte de ella), vemos que ya hemos hecho alusión en el párrafo anterior a la razón por la que el ítem 14 aparece en el IS-A en el factor Absorción, y en cuanto a la razón por la que el ítem 6 aparece en el IS-A en el factor Influenciabilidad, lo exponemos en el siguiente párrafo. Consideramos que el que este factor en el IS-A carezca de estos dos ítems no hace que explore algo diferente a lo que explora en el IS.

El Factor **Influenciabilidad** En el IS “Explora el grado en que un individuo permite que los demás influyan en sus actitudes, pensamientos y estado de ánimo.”, (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999, p. 64). Al analizar la aparición de tres ítems más en el IS-A, que son el 5, el 19 y el 6, vemos que el ítem 5 (Soy una persona influenciable) y el 19 (Cambio de opinión con facilidad) en el IS no se agrupan en ningún factor por mostrar pesos factoriales que saturan igualmente en distintos factores, de cualquier manera ambos son ítems con características que pertenecen claramente al factor Influenciabilidad. Habrá pues que hacer hincapié en el ítem 6 (Tengo ideas y pensamientos supersticiosos) para ver si lo que el factor Influenciabilidad explora en el Inventario de adolescentes es diferenciador de lo que explora en el Inventario de adultos, sin embargo consideramos que no es así. El adolescente considera que tener ideas o pensamientos supersticiosos puede influirle a la hora de actuar, por ejemplo hay muchos alumnos que antes de empezar un examen ponen una estampa de una imagen sobre su mesa, o una cruz, o un objeto que creen que les va a dar suerte, o se visten con la camiseta de su jugador o equipo preferido, el que consideran triunfador, cuando les preguntas por qué lo hacen contestan que así les va a salir bien el examen. Por lo tanto podríamos decir que en el IS-A este factor explora lo mismo que en el IS.

En cuanto a lo que cada ítem expresa, el Alfa de Cronbach nos indica que el F3 (Absorción) y el F4 (Implicación Emocional) son poco consistentes, esto puede tener que ver con la formulación de los ítems y lo que ellos han interpretado. A pesar de que en la Primera Fase se hicieron todas las constataciones posibles sobre la comprensión e interpretación de los ítems, lo que prevaleció fue intentar cambiar lo menos posible los enunciados, sin embargo deberíamos haber elaborado ítems completamente nuevos con un contenido que tuviera una relación directa con su propia realidad. Por ejemplo el ítem 14 que pertenece a F4 (Absorción) dice “Mientras veo una película, un programa de TV, o una obra de teatro, puedo llegar a estar tan implicado que me olvido de mí mismo y de mi entorno, y experimento la trama como si fuera real o yo formara parte de ella”, en vez de hacer alusión a una película o un programa de TV u obra de teatro tal vez habría que haber hecho alusión a un videojuego o a las redes sociales.

## 4.5. Conclusiones

En este trabajo se han planteado los principales resultados en relación a la línea de investigación referida a la evaluación de la sugestionabilidad de los adolescentes mediante el Inventario de Sugestionabilidad IS-A para adolescentes, versión creada a partir del Inventario de Sugestionabilidad IS (González-Ordi y Miguel Tobal, 1999).

Se han presentado los datos psicométricos de dicho Inventario de Sugestionabilidad IS-A, que después de los pertinentes análisis factoriales ofrece una medida general de la sugestionabilidad y cuatro sub-escalas: F1: Influenciabilidad (IN), F2: Fantaseo (F), F3: Absorción (A), F4: Implicación Emocional (IE).

Como datos esenciales hemos encontrado que la adaptación del Inventario de Sugestionabilidad IS-A presenta una estructura diferente a la del Inventario de Sugestionabilidad IS para adultos.

El Inventario de Sugestionabilidad IS-A ha mostrado ser estable en el tiempo (fiabilidad Test-retest).

En cuanto a la consistencia interna de la prueba esta presenta valores satisfactorios ya que encontramos una alta consistencia interna excepto en F3 (Absorción) y en F4 (Implicación Emocional) que es un poco más baja.

A través de los datos obtenidos con el IS-A podemos decir que, al igual que los adultos, los adolescentes altamente sugestionables se dejan llevar por la imaginación, les gusta fantasear a cerca de lo que les ocurre o pudiese ocurrirles, focalizan bien su atención y tienen buena capacidad para abstraerse con sus pensamientos o sensaciones, se implican emocionalmente en las experiencias que tienen y dejan que los demás influyan en ellos más de lo conveniente (González-Ordi y Miguel Tobal, 1999).

Se ha dedicado un apartado a las diferencias de género y a las diferencias entre las comunidades autónomas, en cuanto a la sugestionabilidad de los adolescentes. Los datos muestran que, respecto al género, existen diferencias significativas entre sexos en la dirección en que las mujeres muestran valores medios más elevados que los varones en cuanto al nivel general de sugestionabilidad (IS-A-Total). Las diferencias han resultado significativas especialmente en F2 (Fantaseo) y en F4 (Implicación emocional), por lo que se ha recomendado el empleo de baremos diferentes para mujeres y varones.

Con respecto a los datos aportados por la correlación entre sugestionabilidad y comunidades autónomas, se ha visto que los resultados muestran datos significativos en F2 (Fantaseo), sin embargo no existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel total de sugestionabilidad.

#### 4.6. Limitaciones del estudio

Cabría señalar las siguientes limitaciones de este estudio: En primer lugar la imposibilidad de igualar el número de alumnos y alumnas en cada etapa, sobre todo en la etapa de Bachillerato en la que la modalidad es indicativa de mayor cantidad de alumnado de un género que de otro, por ejemplo en el Bachillerato Tecnológico en el que la proporción es de 1 alumna por cada 10 alumnos, al contrario de lo que ocurre en el Bachillerato de Humanidades que por otro lado es minoritario

En segundo lugar consideramos que las condiciones de aplicabilidad de la prueba, debido a las características de la personalidad del adolescente, no parecen las más adecuadas. Al administrar la prueba para la evaluación de la sugestionabilidad mediante autoinforme, en el aula, los alumnos siempre tienen la curiosidad de saber qué pone el compañero y aunque se vigiló bastante que las respuestas fueran individuales y a que prestaran la mayor atención posible a lo que se les preguntaba y a la respuesta que daban, era inevitable que algunos de los alumnos no sucumbieran a la curiosidad de saber qué habían respondido los compañeros cercanos antes de entregar su cuestionario, por lo que es predecible que algunos de ellos pudieran cambiar sus respuestas en base a lo que el compañero había contestado, a pesar de que se intentó por todos los medios que reinara el silencio durante la prueba. Si estando presentes podía suceder esto, no podemos saber qué ha podido suceder en los centros de las comunidades autónomas en las que no hemos estado presentes, a pesar de la petición de rigor que se exigió en la administración de la prueba a los Departamentos de Orientación. Tal vez sería conveniente, aunque resultaría mucho más extenso en el tiempo, que la prueba se administrara de forma individual para asegurarnos de que las respuestas no tengan influencias externas.

En tercer lugar, aunque la prueba ha sido administrada en centros educativos de diversa índole en ocho comunidades autónomas diferentes, debería haberse administrado en todas las comunidades y en centros educativos con distintas modalidades dentro de cada comunidad para que todas estuvieran en igualdad de condiciones.

En cuarto lugar la propia redacción de los ítems nos parece una limitación, ya que como hemos indicado en el apartado anterior deberíamos haber elaborado ítems nuevos para la



población adolescente, en vez de intentar adaptar los que habían sido utilizados en población adulta.

En quinto lugar habría sido interesante ver si existen diferencias en relación al itinerario de estudios, pero al modificar el apartado *profesión* por el de *curso* en el modelo del IS-A, no incluimos el itinerario, (Bachillerato Tecnológico, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales o Humanidades), en el caso de ser alumno de Bachillerato, para que fuera indicado por los alumnos.

#### **4.6.1. Implicaciones futuras**

En el futuro deberá llevarse a cabo el perfeccionamiento de un instrumento para medir la sugestionabilidad de la población adolescente, adaptado a todas sus características y con ítems que hablen de su propia realidad, trabajando con grupos de adolescentes para saber qué interpretación le están dando al ítem que está siendo creado.

También se deberán reformular las escalas que funcionan mal para obtener mejores valores en consistencia interna.

El instrumento mejorado debería ser útil para predecir situaciones que interfieran en la adquisición de las competencias clave.

## 5. Conclusiones generales

En el informe de síntesis que la sesión del Consejo Europeo de diciembre de 2014 hizo sobre la evaluación intermedia de la Estrategia de Europa 2020, se insistió en la necesidad de una educación de calidad y el desarrollo de las competencias clave para hacer posible el crecimiento, la innovación, la competitividad y el empleo en Europa. En dicha sesión los ministros de educación adoptaron unas conclusiones sobre el emprendimiento en la educación y la formación señalando la importancia de reforzar los vínculos entre el sistema educativo y el mundo empresarial y subrayando que el emprendimiento exige el desarrollo de una serie de competencias que deben abordarse desde todos los niveles de la educación y la formación.

El Consejo Europeo lleva haciendo esta demanda desde el año 2000 sin que las mejoras llevadas a cabo en nuestro sistema educativo hayan sido suficientes ni hayan modificado los planteamientos de esta demanda, la necesidad de adquisición de competencias, entre otras cosas porque el porcentaje de fracaso escolar sigue siendo el mismo, por ello la LOMCE reclama “dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país” (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013, p. 97862).

Para que el alumnado adquiriera todas las competencias de manera efectiva, según Gea (2006), ha de producirse un buen rendimiento escolar y para que el alumno tenga un buen rendimiento escolar debe tener, entre otras cosas, confianza en sí mismo, autocontrol y sentirse capaz y eficaz. O lo que es lo mismo, para adquirir todas las competencias hay que poseer antes las competencias emocionales que lo posibilitan.

Desde el ámbito empresarial y en los distintos foros de innovación educativa se reclama la necesidad de educar para que cuando nuestros alumnos y alumnas lleguen a las empresas puedan ser socialmente útiles. En la jornada *Formando emprendedores* de Abril de 2014 que se encarga de presentar las buenas prácticas e iniciativas que están en marcha en todo el mundo para entrenar las capacidades emprendedoras desde el ámbito educativo se pidió encarecidamente a los profesionales de la educación que desarrollen de manera efectiva las competencias emocionales a través de los medios que tengan a su alcance, del mismo modo que en el III Congreso de Innovación Educativa ENAP, del 5 de Octubre de 2014, se insistió en que dentro de las tendencias en aprendizaje que servirán al individuo para el conocimiento de un negocio u organización, el 75% tienen que ver con competencias emocionales, y se insistió en que si los estudiantes de hoy entran mañana a trabajar en una empresa van a acometer estas

tendencias sin haberlas desarrollado, porque las competencias emocionales sólo se incluyen en el currículo de manera teórica y porque nada ni nadie puede garantizar, hoy en día, que se desarrollen de forma práctica ya que no existe espacio en el currículo para una asignatura de educación emocional que asegure su enseñanza.

Los problemas de aprendizaje en el ámbito escolar tienen una prevalencia de un 20% y son una de las causas más frecuentes de mal rendimiento y fracaso escolar, que se cifra en el presente en un 30% de la población escolar, y por lo tanto de la falta de adquisición de competencias en los alumnos. Dentro de estos problemas, los problemas de aprendizaje de origen emocional ocupan un 64%, lo que significa que más de la mitad de los alumnos con problemas de aprendizaje lograrían un desarrollo adecuado de su aprendizaje si tuvieran a su alcance los recursos necesarios para gestionarlos.

El impacto económico y social de que las competencias clave no se desarrollen en los alumnos reclama una gestión eficiente de los recursos que lo garanticen. Un paso esencial sería el desarrollo de políticas centradas en la formación de los docentes para disponer de estos recursos y poder utilizarlos en el aula cuando se evidencien las dificultades para su desarrollo durante el propio proceso de aprendizaje, entregándoselos a los alumnos como una competencia didáctica de la que disponer cuando el proceso de aprendizaje se paraliza.

La Teoría del Procesamiento Cerebral de las Emociones (Timoneda y Pérez, 1999; Timoneda y Pérez, 2000), explica que las emociones son procesadas mentalmente, de manera que cuando se producen emociones negativas se ponen en acción conductas inconscientes que son de protección ante este dolor psíquico. Todas esas conductas son consecuencia de unas convicciones o creencias de identidad fundamentadas en el mundo emocional (Timoneda, 2006). Las creencias de identidad negativas, que funcionan como una autosugestión (Martínez Perigod, 2005), dan lugar a la inseguridad inconsciente y hacen que individuos respondan exageradamente ante un peligro que no existe.

Según la Teoría PASS (Das, Naglieri y Kirby, 1994), la inteligencia queda definida como cuatro formas de operar mentalmente que son identificables y valorables. Estas cuatro maneras de operar mentalmente que se denominan procesos cognitivos, están en constante interacción y son: Planificación, Atención, Simultáneo y Secuencial. El proceso que vincula los procesos cognitivos y emocionales es el de la *Planificación* poniendo en marcha las estrategias adecuadas que permitan al sujeto alcanzar un objetivo marcado con anterioridad y permitiendo revisar si se está en el camino correcto para lograrlo, pero cuando aparecen situaciones en las que el

sujeto piensa que no tiene el control sobre aquello que puede depender de él, esta creencia de carácter negativo crea un malestar, consciente o inconsciente, que hace que el sujeto bloquee la *Planificación* y genere una conducta automática de defensa. Esto puede corroborarse con la aplicación de la prueba del Cognitive Assessment System o DN-CAS (Das y Naglieri, 1997), que es una batería de orientación que sirve para evaluar el procesamiento cognitivo de los niños y adolescentes, y muestra todos los procesos cognitivos, Planificación, Atención, Simultáneo y Secuencial, reflejando claramente dónde falla el proceso en el aprendizaje. Los resultados presentados por Alabau (2003) muestran que cuando el fallo se presenta en el proceso de *Planificación* el origen de los problemas de aprendizaje es emocional y está basado en las creencias de identidad. La práctica ha demostrado que la intervención que actúa sobre las creencias de identidad revierte el proceso devolviendo a los alumnos la autonomía sobre su aprendizaje.

La Fundació Carme Vidal Xifre de Neuropsicopedagogia adscrita a la Universitat de Girona en su aplicación del Modelo de Diagnóstico-Intervención denominado Humanista Estratégico (Pérez y Timoneda, 1998), ha llevado a cabo la intervención para subsanar los problemas de aprendizaje de origen emocional de los alumnos, basada en la comunicación indirecta para dar sugerencias positivas, gracias a la cual se desactivan los mecanismos de defensa, produciéndose el cambio de creencias que en consecuencia mejora significativamente la Planificación, sin que sea necesaria una intervención cognitiva, a pesar de tratarse de un proceso cognitivo (Timoneda, 2006). Lo que deja ver que cuando hay situaciones de fuerte tensión emocional, la Planificación “deja de actuar para ponerse al servicio de lo que realmente les preocupa” (Timoneda, 2006, 52).

Tal y como se ha argumentado en esta tesis, los estudios disponibles hasta la fecha indican que a pesar de la relevancia de los problemas de aprendizaje dentro del proceso educativo, no existen investigaciones, hasta donde nosotros conocemos, excepto la que hemos mencionado en los párrafos anteriores, que aporten datos que puedan contribuir a la resolución de los problemas emocionales que bloquean el aprendizaje en el aula, y mucho menos sobre las alternativas con las que puedan contar en la práctica docente, los propios profesores ante esta situación. Que el docente no tenga recursos para afrontar estas situaciones en el aula en contrapartida a las exigencias que el propio sistema educativo reclama al profesorado para el desarrollo de las competencias clave de los alumnos, es contradictorio.

La literatura científica presenta algunas definiciones de sugestionabilidad como “el grado en que una persona en estado normal de vigilia sigue instrucciones verbales de otros” (Lohr y Souheaver, 1982, p. 10), o como la que presenta Sidis (1898) al explicar que la

sugestionabilidad es ese suelo favorable para que las semillas de la sugerencia crezcan y que está siempre presente en el estado normal de un individuo normal, siendo un componente de su naturaleza. Por otro lado la sugestionabilidad se ha relacionado con ciertas características negativas de la personalidad del ser sugestionado, como por ejemplo poca firmeza en las funciones de pensamiento y de juicio, independencia y fuerza de voluntad relativamente débiles (Dorsch, 2008), debilidad mental, personalidad débil o personalidad fácilmente influenciable (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999).

En la presente tesis planteamos una futura línea de investigación en dirección a la posibilidad de utilizar la sugestionabilidad de los alumnos como vehículo para suministrar sugerencias positivas y poner en práctica el uso de recursos que pueden contribuir a crear un estado emocional óptimo para su aprendizaje. El objetivo sería explorar, de acuerdo a la evidencia empírica proporcionada, si se mejoran, a través de su sugestionabilidad, sus creencias de identidad, su seguridad y autoconfianza, y si esto se ve reflejado en la mejora de su rendimiento académico. De este modo la sugestionabilidad podría contemplarse como un canal que permite reforzar la personalidad del individuo, es decir como una característica positiva y no negativa como ha sido vista tradicionalmente.

Para poder iniciar esa línea de investigación en un futuro, antes será necesario medir el nivel de sugestionabilidad de los alumnos, objetivo de esta tesis y para el cual hemos adaptado a la población adolescente una herramienta ya existente, diseñada para medir el índice total de sugestionabilidad y sus cuatro sub-escalas (influenciabilidad, fantaseo, absorción e implicación emocional), el Inventario de Sugestionabilidad IS- (González-Ordi y Miguel-Tobal, 1999). Esta prueba ya había sido suministrada a población adulta mostrando ser un instrumento de evaluación rápido, sencillo y fácilmente aplicable a diferentes contextos de la evaluación psicológica.

El objetivo de esta tesis ha sido por lo tanto el de construir el Inventario de Sugestionabilidad IS-A adaptado a la población adolescente, para conocer su estructura interna y la validez del instrumento con la finalidad de poder medir la sugestionabilidad de los alumnos adolescentes pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria.

Los resultados obtenidos en esta tesis indicaron que el Inventario de Sugestionabilidad IS-A es un instrumento adecuado para medir el nivel de sugestionabilidad de los adolescentes. Aunque presentó una estructura diferente al Inventario de Sugestionabilidad de los adultos, mostró ser estable en el tiempo y tener valores satisfactorios respecto a la consistencia interna.

Estos resultados indican la necesidad de seguir investigando en la dirección de seguir mejorando el instrumento construido, necesidad que planteamos a consecuencia de las limitaciones encontradas en él, tal y como se ha señalado en los diferentes apartados de discusión de este estudio

También son muchos los interrogantes que quedan pendientes de responder y que serán objeto de líneas de investigación futuras. En primer lugar sería deseable la inclusión de diseños de programas para cualificar al profesorado en la adquisición de recursos que propicien estados óptimos para el aprendizaje de los alumnos y reconduzcan “in situ” los problemas de aprendizaje de origen emocional. Otra línea de investigación en relación a lo expuesto en esta tesis sería la de adentrarse en la relación entre los trastornos de ansiedad en población escolar y su relación con la sugestionabilidad, la posible relación de la sugestionabilidad con el acoso escolar, y la posible relación de la sugestionabilidad con los problemas de aprendizaje de origen emocional, siguiendo las reflexiones planteadas por Timoneda (2009). Finalmente el uso constructivo de la sugestionabilidad positiva para reconducir la propia sugestionabilidad negativa es un área necesitada de investigación. Serían necesarios más estudios que aborden la capacidad de la autosugestión como motor que mantenga la motivación en el aprendizaje y los logros competenciales de los alumnos.

## Extended summary

In the summary report that the meeting of the European Council of December 2014 made on the interim evaluation of the Europe 2020 Strategy, he stressed the need for quality education and development of key skills to enable growth, innovation, competitiveness and employment in Europe. At that meeting the Ministers of Education adopted conclusions on entrepreneurship in education and training, pointing to the importance of strengthening the links between education and the business world and stressing that entrepreneurship requires the development of a range of skills to be addressed from all levels of education and training.

The European Council has been making this demand since 2000 but the improvements made in our educational system have not been sufficient or have changed the concept of this demand, the need for skills development and the percentage of school failure remains the same, so the LOMCE claims "to address specific problems of our education system that are assuming a drag on social equity and competitiveness of the country" (Organic Law for the Improvement of Educational Quality, 2013, p. 97862).

In order that the students acquire all the skills effectively, according Gea (2006), a good school performance is necessary and so that students have a good school performance they must have, among other things, self-confidence, self-control and feel capable and effective. In other words, to acquire all the skills one must possess previously emotional competencies that make it possible.

From the business world and in different educational innovation forums it is required the need to educate so that when our students reach the companies they are socially useful. On the day *Forming entrepreneurs* April 2014 that is in charge of presenting the good practices and initiatives that are underway worldwide to train entrepreneurial skills from the field of education it was urged to education professionals to develop effectively emotional competencies through the means at its disposal, just as in the Third Congress of Educational Innovation ENAP, the October 5, 2014, insisted that into learning trends that will help the individual to the knowledge of a business or organization, 75% are related to emotional competencies, and insisted that if today's students come tomorrow to work in a company will undertake these trends without having developed emotional competencies that include only in curriculum and theoretically because nothing nor anyone can guarantee, today, to be developed in a practical way because there is no space in the curriculum for a subject of emotional education that assures their teaching.

Learning problems in schools have a prevalence of 20% and are one of the most common causes of poor performance and failure, which stands at present at 30% of the school population, and therefore of failure to acquire skills in students. Among these problems, learning problems of emotional origin occupy 64%, which means that more than half of students with learning disabilities would achieve proper development of their learning if they had at their disposal the resources needed to manage them.

The economic and social impact of key competencies that are not developed in the students demands an efficient management of the resources that guarantee them. An essential step would be to develop policies focused on teacher training to provide these resources and to use them in the classroom when there is evidence during the learning process itself, giving them to the students as a teaching competence available when the learning process is paralyzed.

Theory of Cerebral processing of emotions (Timoneda and Perez, 1999; Timoneda and Perez, 2000), explains that emotions are processed mentally, so when negative emotions are produced, unconscious behaviors are put into action that are protective against this psychic pain. All these behaviors are a result of convictions or beliefs of identity grounded in the emotional

world (Timoneda, 2006). The beliefs of negative identity, which function as a self-suggestion (Perigod Martinez, 2005), leading to the unconscious insecurity and make individuals respond excessively to danger does that do not exists.

According to the Theory PASS (Das and Kirby Naglieri, 1994), intelligence is defined as four ways of mentally operating that are identifiable and valuable. These four modes of operating that are called mentally cognitive processes are in constant interaction and are: Planning, Attention, Simultaneous and Sequential. The process linking the cognitive and emotional processes it is *Planning* that is launching appropriate strategies that allow the subject to reach a goal set previously and enabling to check if you are in the right path to achieve it, but when situations occur in which the subject think you have no control over what they can depend on him, this belief creates a negative character discomfort, conscious or unconscious, which makes the subject block the Planning and generate an automatic behavior of defense. This can be corroborated with the implementation of the Cognitive Assessment System test or DN-CAS (Das and Naglieri, 1997), a battery orientation used to assess the cognitive processing of children and adolescents, and shows all cognitive processes Planning, Attention, Simultaneous and Sequential, reflecting clearly where the learning process fails. The results presented by Alabau (2003) corroborate that when the flaw occurs in the process of Planning the origin of learning disabilities is emotional and is based on the beliefs of identity. Practice has shown that intervention acting on the beliefs of identity reverses the process, giving back the students the autonomy over their learning.

Carme Vidal Xifre Foundation of Neuropsicopedagogy attached to the Universitat of Girona in its application of diagnostic model-named Humanist Strategic Intervention (Pérez and Timoneda, 1998), it has conducted the intervention to rectify learning problems of emotional origin of students, based on indirect communication to give positive suggestions, thanks to which the defense mechanisms are switched off, resulting in the change of beliefs that significantly improves the Planning without the need of a cognitive intervention, although it is a cognitive process (Timoneda, 2006). Which reveals that when there are situations of emotional stress, the Planning "stops acting to be of service to what they really care" (Timoneda, 2006, 52).

As has been argued in this thesis, the studies available to date indicate that despite the relevance of learning problems in the educational process, there is no research, as far as we know, except that mentioned in paragraphs above, to provide data that could contribute to solving emotional problems that block learning in the classroom, much less about the alternatives that might have in teaching, the teachers themselves in this situation. That teachers do not have the resources to deal with these situations in the classroom in contrast to the



requirements that the education system itself calls for teachers to develop key competencies of pupils, is contradictory.

The scientific literature presents some definitions of suggestibility as "the degree to which a person in normal waking state follows verbal directions of others" (Lohr and Souheaver, 1982, p. 10), or as presented by Sidis (1898) to explain that suggestibility is this favourable soil for the seed of suggestion to grow and is always present in the normal state of a normal individual, being a component of its very nature. Moreover suggestibility has been linked to certain negative personality characteristics of suggestibility, such as weakness in the functions of thought and judgment, independence and relatively weak willpower (Dorsch, 2008), mental weakness, weak or easily influenced personality (Ordi Gonzalez and Miguel-Tobal, 1999).

In this thesis we propose a future line of research towards the possibility of using the suggestibility of children as a vehicle to provide positive suggestions and implement the use of resources that can help create an optimal emotional state for learning. The aim would be to explore, according to the empirical evidence provided, if improved, through its suggestibility, its identity beliefs, security and self-confidence, and if this is reflected in improving their academic performance. Thus suggestibility could be seen as a channel to fortify the personality of the individual, i.e. as a positive and not as a negative feature as it has traditionally been seen.

To start this line of research in the future, first of all it will be necessary to measure the level of suggestibility of the students, the aim of this thesis and for which we have adjusted to the adolescents an existing tool designed to measure the overall rate of suggestibility and four sub-scales (impressionability, daydreaming, absorption and emotional involvement), IS-Suggestibility Inventory (González-Ordi and Miguel-Tobal, 1999). This test had already been provided to adults proving to be an instrument for fast, simple and easily applicable to different contexts of psychological assessment evaluation.

The aim of this thesis was therefore to construct Inventory Suggestibility IS-A adapted to adolescents, to know its internal structure and the validity of the instrument in order to be able to measure the suggestibility of adolescent students

In this thesis we raised a future line of investigation aiming the possibility of using the suggestibility of children as a vehicle to provide positive suggestions and implement the use of resources that can help create an optimal emotional state for learning students. The aim is to explore, according to the empirical evidence provided, if improved, through its suggestibility, beliefs of identity, security and self-confidence, and if this is reflected in improving their academic performance. This will require to measure the level of suggestibility of students, that

is why adjusted to the adolescents of an existing tool designed to measure the overall rate of suggestibility and its four sub-scales (impressionability, daydreaming, absorption and emotional involvement) IS- Suggestibility Inventory (González-Ordi and Miguel-Tobal, 1999). This test had already been provided to adults proving to be an instrument for fast, simple and easily applicable to different contexts of psychological assessment evaluation.

The objectives of this thesis above all were to build Suggestibility Inventory IS-A adapted to adolescents, to know its internal structure and validity of the instrument to measure the suggestibility of adolescent students from the stage Secondary Education. The second track a class of students, collecting their qualifications and measuring its level suggestibility, to study its stability over time and to explore whether there is any possibility of relationship between suggestibility and academic performance. The third continue exploring through the design and implementation of an intervention program for a group of high school in the course of Geometry, administering positive suggestions, to study whether there is a possible effect on academic performance improvement.

The results obtained in this thesis from the first study and subsequent scans indicated:

1. In the first empirical study: that the Inventory Suggestibility the IS-A is a suitable instrument for measuring the level of suggestibility of adolescents. Although it presented a different Suggestibility Inventory from the adult structure, it was shown to be stable over time and have satisfactory values regarding the internal consistency.

2. In the second study: that there is stability in student scores on the index of suggestibility, throughout the period of the six courses in the stage of Secondary Education. And the scan showed a trend in the direction that the suggestibility can be detrimental to the academic achievement. Future studies in greater detail are still needed.

3. In the third study: that exploring with the intervention program showed an enrichment of students in the intervention group enabling them to maintain their achievement, contrastingly to the trend of other courses in this subject.

The results obtained in various empirical studies indicate the need for further research in this direction.

We still have many pending questions that will be objective of future investigations. First of all, the inclusion of program designs would be desirable to qualify teachers in the acquisition of resources that promote optimal learning conditions for students and to address "in situ" learning problems of emotional origin. Another line of investigation already presented in

this thesis would be to go inside the relation between the anxiety disorders in the schooling population and its relation to the suggestibility, the relation of the suggestibility with bullying in school, and the relation of suggestibility with the learning problems of emotional origin, following the points raised by Timoneda (2009). Finally the constructive use of positive suggestibility to lead the negative suggestibility it is an area which is in need of investigation. Further studies would be needed to address the ability of the autosuggestion as a motor to maintain the motivation on learning and student's achievement of competence.

## Referencias bibliográficas

- Accardi M.C. Milling L.S. (2009). The effectiveness of hypnosis for reducing procedure-related pain in children and adolescents: a comprehensive methodological review. *Journal of Behavioral Medicine*, 32(4), 328-339.
- Acharya, C. (september, 2002). Student's learning styles and their implications for teachers. *Centre for Development of Teaching and Learning Brief*, 5(6). Recuperado de <http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/pdf/v5n6.pdf>
- Achterberg, J. (1985). *Imagery in healing: Shamanism and modern medicine*. Boston: Adams.
- Address, A. (4 de abril de 1925). On suggestion in social life. *The Lancet*, 205(5301), 705-710. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673601219886>
- Adu-Febiri, F. (september, 2002). Productive diversity in the classroom: Practising the Theories of Differences in Learning Styles. *Centre for Development of Teaching and Learning Brief*, 5(6). Recuperado de <http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/pdf/v5n6.pdf>
- Aguilar, F. (1988). Entre la escuela y la universidad: La enseñanza secundaria en el siglo XVIII. *Revista de educación*, 1, 225-243.
- Alabau, J. (2003). *Estudi dels processos emocional en nens i nenes amb dificultats d'aprenentatge i la seva relació amb els processos cognitius basats en la Teoria PASS de la Intel·ligència*. (Tesis doctoral, Facultad de Psicología de la Universidad de Gerona). Recuperada de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4653/tjab.pdf?sequence=1>
- Albaladejo, N. (2011). Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y Primaria. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Alcazar, A. I. R., Olivares, J. y Sánchez-Meca, J. (1998). Efectos diferenciales de las técnicas de relajación sobre la ansiedad: Una revisión meta-analítica en España. *Ansiedad y Estrés* 4(1), 97-110.
- Algieri, R. D., Tornese, E.B., Mazzoglio, M. J., Doglioti, C., Gazzotti, A., Jimenez, H. N. y Rey, L. M. (2014). *EVEA en Anatomía: Usos, aplicaciones, experiencias y bases pedagógicas*. Argentina: Dunken. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=MfyMBAAAQBAJ&pg=PA37&lpg=PA37&dq=creaci%C3%B3n+del+bachillerato+radiof%C3%B3nico&source=bl&ots=pP6W97di&sig=FTvT->

[5jOEklzX40jI7Y\\_CJ93fY&hl=es&sa=X&ved=0CCQQ6AEwAWoVChMlZyjlneu\\_xwIVytQaCh12RAdo#v=onepage&q=creaci%C3%B3n%20del%20bachillerato%20radiof%C3%B3nicoo&f=false](http://5jOEklzX40jI7Y_CJ93fY&hl=es&sa=X&ved=0CCQQ6AEwAWoVChMlZyjlneu_xwIVytQaCh12RAdo#v=onepage&q=creaci%C3%B3n%20del%20bachillerato%20radiof%C3%B3nicoo&f=false)

- Algieri, R.D., Dogliotti, C.G., Gazzotti, A.M., Jiménez Villarruel, H.N., Mazzoglio y Nabar, M.J., Rey, Al-Harasi, S., Ashley, P.F., Moles, D.R., Parekh, S. y Walters, V. (2010). Hypnosis for children undergoing dental treatment. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8, CD007154. Recuperado de <http://www.update-software.com/BCP/WileyPDF/EN/CD007154.pdf>
- Álvarez Junco, J. (1987). Ideología y sugestión en la oratoria política. El caso de Alejandro Lerroux. En L. Díez del Corral (coord.), *Historia y pensamiento: homenaje a Luis Díez del Corral* (pp. 53-66). Madrid: Eudema.
- Álvarez Orozco, S. Y. (2011). *Estrategias de comunicación para padres con hijos adolescentes* (Tesis de grado). Mérida de Yucatán: Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de <http://es.slideshare.net/Cecimar71/estrategias-de-comunicacion-para-padres-con-hijos-adolescentes>
- American Psychiatric Association (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, (4ª ed.). Barcelona: Masson. (Original de 1994.)
- Anbar, R.D. y Hehir, D. (2000). Hypnosis as a diagnostic modality for vocal cord dysfunction. *Pediatrics*, 107(2), e21.1-e21.4.
- Anbar, R.D. y Hummell, K.E. (2005). Teamwork approach to clinical hipnosis at a pediatric pulmonary center. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 48(1), 45-49.
- Anchique, F. A. (2006). Efectos de la autosugestión positiva en el incremento de la efectividad del servicio en tenistas de campo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(1), 13-26. Recuperado de <file:///C:/Users/Mar/Downloads/Dialnet-EfectosDeLaAutosugestionPositivaEnElIncrementoDeLa-2245446.pdf>
- Angelucci, L., (2005): Escala de Sugestionabilidad Interrogativa de Gudjonsson: Confiabilidad, Análisis de Ítems y Estructura Factorial. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 39(1), 127-138.
- Araque, N. (2013). Manuel José Quintana y la Instrucción Pública (Monografía). *Serie Historia de las Universidades: Vol. 31*. Madrid: Dykinson.

- Arce, V. de (2005). Jovellanos: el hombre y el pedagogo. *Pulso* 28, 139-154. Recuperado de <file:///C:/Users/Mar/Downloads/Dialnet-Jovellanos-1370923.pdf>
- Arguís, R., Bolsas, A.P., Hernández, S. y Salvador M. M. (2010). *Aulas Felices. Psicología positiva aplicada a la educación*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B4oHMvW2d9FkeGxlUEg1cHpEcXc/view>
- Arias de Saavedra, I. (1997). La reforma de los planes de estudios universitarios en España en la época de Carlos III. Balance historiográfico. *Chronica Nova*, 24, 7-34.
- Arocha, L., Gómez, F. y Alfaro, J. (1993). La comunicación humana como matriz para la psicoterapia por objetivos estratégicos (P.O.E.). *PSICOLOGÍA*, 13(1, 2), 62-78. Recuperado de <http://www.ilacot.com/articulos-de-interes/la-comunicacin-humana-como-matriz-para-la-psicoterapia-por-objetivos-estratgicos-p-o-e/>
- Asociación de la Educación Basada en la Consciencia. Lista de resultados y referencias. Recuperado de <http://www.aebc.es/referencias%20y%20listados.html>
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1988). *Optimismo Inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aznar y García, R. (2002). *Cánones y leyes en la Universidad de Alcalá durante el reinado de Carlos III*. Madrid: Dykinson.
- Babin, P. (1993). *El lenguaje de la nueva cultura*. Madrid: Paidós.
- Bados, A. (2005). *Trastorno de ansiedad por separación. Rechazo escolar y fobia escolar*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Psicologia. Departament de Personalitat, Avaluació i Tractament Psicològics.
- Barber, J. (1999). *Tratamiento del dolor mediante hipnosis y sugestión. Una guía clínica*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Barber, T. X. (1964). Hypnotizability, suggestibility, and personality: V. a critical review of research findings. *Psychological Reports*, 14, 299-320. Recuperado de <http://www.amsciepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1964.14.1.299>
- Barber, T.X. (1999). A comprehensive threedimensional theory of hypnosis. En I. Kirsch, A. Capafons, E. Cardeña-Buelna y S. Amigó (Eds.), *Clinical hypnosis and selfregulation: Cognitive behavioral perspectives* (pp. 21-48). Washington, DC: American Psychological Association.

- Barber, T.X. y Calverley, D.S. (1963). "Hypnotic-like" suggestibility in children and adults. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 589-597.
- Barber, T.X. y Calverley, D.S. (1964). Toward a theory of "hypnotic" behavior: Effects on suggestibility of defining response to suggestion as easy. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 585-592.
- Barber, T.X y Wilson, S.C. (1978). The Barber Suggestibility Scale and the Creative Imagination Scale. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 21, 84-108.
- Barber, T.X y Wilson, S.C. (1979). Guided imagining and hypnosis: Theoretical and empirical overlap and convergence in a new Creative Imaginatio Scale. En A. A. Sheikh y J.T. Shaffer (dirs.), *The potential of fantasy and imagination* (pp. 67-88). Nueva York: Bandon House.
- Barceló, P. y Ferrer, J. J. (2008). *Historia de la Hispania romana*. Madrid: Alianza.
- Barnes, S.M., Lynn, S.J. y Pekala, R.J. (2009). Not all group hypnotic suggestibility scales are created equal: Individual differences in behavioral and subjective responses. *Consciousness and cognition*, 18(1), 255-265.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson Educación.
- Barret, P. (1998). Evaluation of Cognitive- Behavioral Groups Treatments for Childhood Anxiety Disorders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 159-168.
- Barry, H. Jr., MacKinnon, D.W., & Murray, H.A. (1931). Studies in personality: A. Hypnotizability as a personality trait and its typological relations. *Human Biology*, 3, 1-36.
- Bartau, I., Maganto, J. y Etxeberria, J. (2001). Los programas de formación de pares: Una experiencia educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-17. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/197Bartau.PDF>
- Benedetti, F., Mayberg, H. S., Wager, T. D., Stohler, C. S. and Zubieta, J.-K. (november, 2005). Neurobiological Mechanisms of the Placebo Effect. *The Journal of Neuroscience*, 25(45), 10390–10402. Recuperado de <http://www.jneurosci.org/content/25/45/10390.full.pdf+html>
- Benson, H. (1976). *The relaxation response*. London: Collins.

- Benton, A. I, Bandura, A. (1953). "Primary" and "Secondary" Suggestibility. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 48(3), 336-340. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1953JASP.pdf>
- Bernadi, R., Defei, D., Garbarino, A., Tutté, J. C. y Villalba, L. (2004). Guía Clínica para la Psicoterapia. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 68(2), 99-146. Recuperado de [http://www.spu.org.uy/revista/dic2004/02\\_guia.pdf](http://www.spu.org.uy/revista/dic2004/02_guia.pdf)
- Bernheim, H. (1886). *De la sugestión y de sus aplicaciones a la terapéutica*. Oviedo: Imprenta de Vicente Brid.
- Bernstein, D.A., Borkovec, T.D. (1973). *Progressive relaxation training: a manual for the helping professions*. Champaign: Research Press.
- Bernstein, E. M., y Putnam, F. W. (1986). Development, reliability, and validity of a dissociation scale. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 174, 727-735.
- Bertoglia, L. (2005). Ansiedad y rendimiento en adolescentes escolares, una alternativa de acción. *Psicoperspectivas*, 4, 27 – 32.
- Bertoni, F., Bonardi, A., Magno, L., Mandracchia, S., Martinelli, L., Terraneo, F. y Tonoli, S. (1999). Hypnosis instead of general anaesthesia in paediatric radiotherapy: report of three cases. *Radiotherapy and Oncology*, 52(2), 185-190.
- Betancourt-Serna, F. (2007). La recepción del derecho romano en Colombia (SAEC. XVIII): Fuentes codicológicas jurídicas I: Ms. Nº 274. BNC. Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=I9UlcWLoJ0AC&pg=PA42&lpg=PA42&dq=dataci%C3%B3n+siete+partidas+alfonso+x&source=bl&ots=l81QUmLxAl&sig=ghgx-XT-p\\_8KwOIEWGT1mCHsDeY&hl=es&sa=X&ved=0CCEQ6AEwAGoVChMlrLgg5MaRxlVCiYeCh2RUwve#v=onepage&q=dataci%C3%B3n%20siete%20partidas%20alfonso%20x&f=false](https://books.google.es/books?id=I9UlcWLoJ0AC&pg=PA42&lpg=PA42&dq=dataci%C3%B3n+siete+partidas+alfonso+x&source=bl&ots=l81QUmLxAl&sig=ghgx-XT-p_8KwOIEWGT1mCHsDeY&hl=es&sa=X&ved=0CCEQ6AEwAGoVChMlrLgg5MaRxlVCiYeCh2RUwve#v=onepage&q=dataci%C3%B3n%20siete%20partidas%20alfonso%20x&f=false)
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19,95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación educativa*, 21(1), 7-43.



Blagg, N. (1987). *School phobia and its treatment*. Londres: Croom Helm.

Blakemore, S-J. & Frith, U. (2005). The Learning Brain: Lessons for Education: a précis. *Developmental Science* 8, 459-471. Recuperado de [https://bfcfdde-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/blakemorelab/Articles/BlaFri\\_DevSci05.pdf?attachauth=A\\_NoY7cpMmukutJqICrplGUoebt\\_TkdZICEPNHsChpnl\\_UycAYqxXSDHTIMMdO5hGdHjod\\_OI8AfjBz0PqozojSrtlcFcJ9\\_eoOjAKmMH1\\_TaZUk1M3AEv9jKG-Vnl24ILvKWAM9HO3ST-Wp5k9Byd9Jy1Cib52oo-SXY\\_fGfaSRy8xtCCgEMnaUOQSfaBxyaaknkzj0rwW-xdmV8DF2KD9fzsW5X9QzWsKtBNZqubFCbQWtLEhG-b03o%3D&attredirects=0](https://bfcfdde-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/blakemorelab/Articles/BlaFri_DevSci05.pdf?attachauth=A_NoY7cpMmukutJqICrplGUoebt_TkdZICEPNHsChpnl_UycAYqxXSDHTIMMdO5hGdHjod_OI8AfjBz0PqozojSrtlcFcJ9_eoOjAKmMH1_TaZUk1M3AEv9jKG-Vnl24ILvKWAM9HO3ST-Wp5k9Byd9Jy1Cib52oo-SXY_fGfaSRy8xtCCgEMnaUOQSfaBxyaaknkzj0rwW-xdmV8DF2KD9fzsW5X9QzWsKtBNZqubFCbQWtLEhG-b03o%3D&attredirects=0)

Blakemore, S.J. y Frith, U. (2011). *Cómo aprende el cerebro, las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.

Blakemore, S-J. (2012). Development of the social brain in adolescence. *Journal of the Royal Society of Medicine* 105, 111–116. Recuperado de [https://bfcfdde-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/blakemorelab/Articles/Bla\\_JRSM\\_2012.pdf?attachauth=A\\_NoY7cofw6ea7hwysD58Jk33h\\_J7fn4w8s1G0hs-Kske\\_E4h5mkVM5PdMmQkf8vic4vU5oIJCxdJuelyVOpFwfmP949joM\\_-NRTFX6N1p6ywfdMuLtpuSD0pJqBxOdtSBO6RydXGUOOkxeq\\_CYTYD1QexZKfzhIzwww\\_dIK2a03UMhVLVEE-Ay2ZkS56tAaE1gKjL4MMAzCg4DSM14jSx5IPWidrUkG-qVpt2LGXp4wyxvob9sEUIts%3D&attredirects=0](https://bfcfdde-a-62cb3a1a-s-sites.googlegroups.com/site/blakemorelab/Articles/Bla_JRSM_2012.pdf?attachauth=A_NoY7cofw6ea7hwysD58Jk33h_J7fn4w8s1G0hs-Kske_E4h5mkVM5PdMmQkf8vic4vU5oIJCxdJuelyVOpFwfmP949joM_-NRTFX6N1p6ywfdMuLtpuSD0pJqBxOdtSBO6RydXGUOOkxeq_CYTYD1QexZKfzhIzwww_dIK2a03UMhVLVEE-Ay2ZkS56tAaE1gKjL4MMAzCg4DSM14jSx5IPWidrUkG-qVpt2LGXp4wyxvob9sEUIts%3D&attredirects=0)

Blas Zabaleta, P. de (2011). El Bachillerato en busca de su identidad. *Participación Educativa* 17, 8-29.

Bloom, P.B. (2001). Treating adolescent conversion disorders: are hypnotic techniques reusable? *The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 49(3), 243-256.

Bolívar, A. y Moya, J. (Coord.) (2007). *Las Competencias Básicas. Cultura imprescindible de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Competencias-B%C3%A1sicas.pdf>

Bowers, K.S. (1976). *Hypnosis for the seriously curious*. New York: W.W. Norton and Co.

Bowers, K.S. (1993). Waterloo-Stanford Group Scale of Hypnotic Susceptibility, Form C: Normative and comparative data. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 41, 35-46.

- Bowers, K.S. (1998). Waterloo-Stanford Group Scale of Hypnotic Susceptibility, Form C: Manual and response booklet. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 46, 250-268.
- Braffman, W. y Kirsch, I. (1999). Imaginative suggestibility and hypnotizability: An empirical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 578-587.
- Bragado, M.C. (1994). *Terapia de conducta en la infancia: Trastornos de ansiedad*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Brainerd, C.J. y Reyna, V.F. (2002). Fuzzy-Trace Theory: Dual Processes in Memory, Reasoning, and Cognitive Neuroscience. *Advances in Child Development and Behavior*, 28, 41-100.
- Brainerd, C.J. y Reyna, V.F. (2004). Fuzzy-Trace Theory and memory development. *Developmental Review*, 24(4), 396-439.
- Brainerd, C.J., Stein, L.M. y Reyna, V.F. (1998). On the Development of Conscious and Unconscious Memory. *Developmental Psychology*, 34(2), 342-357.
- Brainerd, J.C., Holliday, R.E., Reyna, V.F., Yang, Y. y Toglia, M.P. (2010). Developmental reversals in false memory: Effects of emotional valence and arousal. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107(2), 137-154.
- Burns, G. W. (2005). *El empleo de metáforas en Psicoterapia. 101 Historias curativas*. Barcelona: Masson.
- Bustamante, E. (2013). *La comunicación interna y la promoción de la salud. Estudio de caso en Madrid Salud* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117320/ebo1de1.pdf?sequence=1>
- Calatayud, R., Fernández, J. M., Lázaro, L. M., López Martín, R., López Torrijo, M., Palacio, I y Ruiz, C. (1991). *Cuestiones histórico-educativas. España. Siglos XVIII-XX*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Calvo A. J., Martorell, M. C., González, R. y Figueiras, M. E (septiembre, 1996). Estudio de la ansiedad en una muestra de niños y adolescentes. Universitat de València. Resumen del primer congreso de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). Alicante, España.
- Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, A. (1985). *Psicología Evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Editorial.

- Caruana, A. (coord.) (2005). *Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia, 2º ciclo de ESO*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana. Recuperado de [https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/programa\\_ed-emocional-esocaruna2005270p.pdf](https://convivencia.files.wordpress.com/2008/11/programa_ed-emocional-esocaruna2005270p.pdf)
- Caruana, A. (2007). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, Primer ciclo de ESO*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Caruana, A. (coord.) (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Alicante: Conselleria d'Educació, Generalitat Valenciana. Recuperado de [http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2010/11/adjuntos\\_fichero\\_695709\\_a48810\\_d27731bb0b.pdf](http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2010/11/adjuntos_fichero_695709_a48810_d27731bb0b.pdf)
- Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (1999). *Competencias Profesionales. Enfoques y Modelos a Debate. Cuadernos de trabajo, 27*. San Sebastián: Gobierno Vasco, Departamento de Justicia, Trabajo y Seguridad Social. Recuperado de [http://www.oei.es/etp/competencias\\_profesionales\\_enfoques\\_modelos\\_debate\\_cide\\_c.pdf](http://www.oei.es/etp/competencias_profesionales_enfoques_modelos_debate_cide_c.pdf)
- Cetina, G. I. (2014). *Relajación progresiva y visualización para disminuir la ansiedad en deportistas de alto rendimiento* (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://erosac.com/wp-content/uploads/2014/01/Relajaci%C3%B3n-y-Visualizaci%C3%B3n.pdf>
- Chalbaud, T.J.A. (abril, 1978). Técnicas sofrológicas aplicadas al aprendizaje de idiomas. *Revista Iberoamericana de Sofrología y Medicina Psicosomática*, 7.
- Chóliz, M. (2012). *Técnicas para el control de la activación: Relajación y respiración*. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/=cholz/RelajacionRespiracion.pdf>
- Ciarrochi, J., Chan. A.Y. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences* 31, 1105-1119.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.

- Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.
- Clouder, C. (Coord.) (2008). *Informe de Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Cantabria: Fundación Marcelino Botín.
- Cobelo, A. (2001). La determinación de la estrategia en la comunicación persuasiva de masas. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/inf/ucm-t25429.pdf>
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*, (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Coll, C (coord.) (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Collazo-Valentín, M. M. (2014). *La publicidad audiovisual en la industria del disco: una mirada al consumo simbólico del videoclip por los jóvenes puertorriqueños*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/43218/Documento\\_Completo.%20UNLP%20\(c\)%202014%20.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/43218/Documento_Completo.%20UNLP%20(c)%202014%20.pdf?sequence=1)
- Comenius, (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal. (Original de 1632).
- Comisión Europea. (2004). Comunicado de Maastricht, de 14 de diciembre de 2004, sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional (Revisión de la declaración de Copenhague del 30 de noviembre de 2002). Recuperado de [http://www.olep.es/PILDORAS\\_PDF/Comunicado%20de%20Maastricht.pdf](http://www.olep.es/PILDORAS_PDF/Comunicado%20de%20Maastricht.pdf)
- Comisión Europea. (2005). Comunicación al Consejo Europeo, de 2 de febrero de 2005, *Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo. Relanzamiento de la Estrategia de Lisboa*. COM (2005) 24 final (no publicado en el Diario Oficial). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11325>
- Comisión Europea. (2010). Comunicación de la Comisión Europa 2020, de 3 de marzo de 2010, *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2010) 2020 final (no publicado en el Diario Oficial). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>

- Comisión Europea. (2014). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 5 de marzo de 2014, *Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2014) 130 final. Recuperado de [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_es.pdf)
- Condorcet, J.A.N.C. (1980). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid: Editora Nacional. (Original de 1794).
- Condorcet, J.A.N.C. (2001). *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Morata.
- Consejo de la Unión Europea. (2000). Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000. *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de <http://www.minhap.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (2001). Consejo Europeo de Estocolmo, de 23 y 24 de marzo de 2001. *Conclusiones de la presidencia*. Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/sl/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/es/ec/acf429.html](http://www.consilium.europa.eu/sl/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/acf429.html)
- Consejo de la Unión Europea. (2002). Consejo Europeo de Barcelona, de 15 y 16 de marzo de 2002. *Conclusiones de la presidencia*. SN 100/2/02 REV2 (ES) Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/es/ec/70829.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/70829.pdf)
- Consejo de la Unión Europea. (2002). Resolución del Consejo, de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente. *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, de 9 de julio de 2002, C 163, pp. 1-3. Recuperado de [http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Resolucion\\_del\\_Consejo\\_Europeo\\_sobre\\_la\\_Educacion\\_Permanente\\_0.pdf](http://www.aepumayores.org/sites/default/files/Resolucion_del_Consejo_Europeo_sobre_la_Educacion_Permanente_0.pdf)
- Consejo de la Unión Europea. (2003). Conclusiones del Consejo, de 5 de mayo de 2003, sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (Puntos de referencia). *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 7 de junio de 2003, C 134, pp. 3-4. Recuperado de <http://www.bizkaia.net/ogasuna/europa/pdf/documentos/03-C134-02.pdf>

- Consejo de la Unión Europea. (2004). Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión “Educación y Formación 2010” Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa, de 3 de marzo de 2004, sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. 6905/04 EDUC 43. Recuperado de <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%206905%202004%20INIT>
- Consejo de la Unión Europea. (2005). Consejo Europeo de Bruselas, de 22 y 23 de marzo de 2005. *Conclusiones de la presidencia*. . 7619/1/05 REV 1, CONCL 1. Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/es/ec/84344.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/84344.pdf)
- Consejo de la Unión Europea. (2005). Consejo Europeo de Bruselas, de 16 y 17 de junio de 2005. *Conclusiones de la presidencia*. . 10255/1/05 REV 1, CONCL 2. Recuperado de [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/es/ec/85347.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/85347.pdf)
- Consejo de la Unión Europea. (2009). Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”). *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 28 de mayo de 2009, C 119, pp. 2-10. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Consejo de la Unión Europea. (2014). Consejo Europeo de Bruselas, de 12 de diciembre de 2014, sobre el emprendimiento en la educación y la formación. *Sesión nº 3358*. Recuperado de <http://www.consilium.europa.eu/es/meetings/eycs/2014/12/12/>
- Consejo de la Unión Europea. (2014). Informe de síntesis de la Presidencia al Consejo, de 15 de diciembre de 2014, sobre la Evaluación Intermedia de la Estrategia “Europa 2020”, (OR.en) 16559/14. Recuperado de <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-16559-2014-INIT/es/pdf>
- Consejo Económico y Social (2009). Informe Sistema Educativo y Capital Humano. *Colección Informes, 1*.
- Consejo y Comisión de la Unión Europea. (2012). Informe conjunto de 2012 Educación y formación en un Europa inteligente, sostenible e inclusiva, del Consejo y de la Comisión Europea sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 8 de marzo de 2012, C 70, pp. 9-18. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:ES:PDF>

- Coué, E. (1922). *Self-mastery through conscious autosuggestion*. London: George Allen.
- Council, J. R. A. (january, april, 2002). Historical Overview of Hypnotizability Assessment. *American Journal of Clinical Hypnosis* 44, 3-4. Recuperado de <http://www.asch.net/portals/0/journallibrary/articles/ajch-44/council.pdf>
- Council, J. R. A. (2004). Personalidad, psicopatología y sugestionabilidad hipnótica. *Papeles del Psicólogo*, 84. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1182>
- Criado, M. A. (10 de febrero de 2015). Las palabras alegres ganan a las tristes. *El País*. Recuperado de [http://elpais.com/elpais/2015/02/10/ciencia/1423584383\\_770666.html](http://elpais.com/elpais/2015/02/10/ciencia/1423584383_770666.html)
- Cruz Lablanca, I. de la (2014). *Comunicación efectiva y trabajo en equipo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [http://descargas.pntic.mec.es/mentor/visitas/comunicacion\\_efectiva\\_trabajo\\_equipo.pdf](http://descargas.pntic.mec.es/mentor/visitas/comunicacion_efectiva_trabajo_equipo.pdf)
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Barcelona: Andrés Bello.
- Das, J.P., Naglieri, J.A. (1997). *Das & Naglieri: Cognitive Assessment System (DN: CAS)*. Illinois: Riverside Publishing.
- Das, J.P., Naglieri, J.A. y Kirby, J.R. (1994) *Assessment of cognitive processes. The PASS theory of intelligence*. Massachussets: Allyn & Bacon/Simon & Schuster Inc.
- Davis, L.W. & Husband, R.W. (1931). A study of hypnotic susceptibility in relation to personality traits. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 175-182.
- De Vos, H. M. y Louw, D. A. (february, 2009). Hypnosis-induced mental training programmes as a strategy to improve the self-concept of students. *Higher Education*, 57(2), 141-154. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ824893>
- Delgado, B. (Coord.) (1994). *Historia de la educación en España y América: La educación en la España Contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Morata. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=QDegTDTzMIAC&pg=PA822&lpg=PA822&dq=federaci%C3%B3n+de+amigos+de+la+ense%C3%B1anza&source=bl&ots=gBinQ2kQ0X&sig=O\\_Si2hbhGLjVLmWXq8ISmru\\_d2w&hl=es&sa=X&ved=0CDMQ6AEwA2oVChMIjtsmseKvxwIVwV0UCh054wr8#v=onepage&q=federaci%C3%B3n%20de%20amigos%20de%20la%20ense%C3%B1anza&f=false](https://books.google.es/books?id=QDegTDTzMIAC&pg=PA822&lpg=PA822&dq=federaci%C3%B3n+de+amigos+de+la+ense%C3%B1anza&source=bl&ots=gBinQ2kQ0X&sig=O_Si2hbhGLjVLmWXq8ISmru_d2w&hl=es&sa=X&ved=0CDMQ6AEwA2oVChMIjtsmseKvxwIVwV0UCh054wr8#v=onepage&q=federaci%C3%B3n%20de%20amigos%20de%20la%20ense%C3%B1anza&f=false)

- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI). París: Ediciones Unesco.
- Díaz, J. (2015) *La administración educativa española. Desde la Constitución de Cádiz hasta fines de la Guerra Civil (1812-1939)*. Madrid: Archivo Central del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/archivo-central/materiales-historia-educacion.html>
- Díaz, F. y Moratalla, S. (2008). La segunda enseñanza hasta la dictadura de Primo de Rivera. *Ensayos* 28, 255-282. Recuperado de <file:///C:/Users/Mar/Downloads/Dialnet-LaSegundaEnsenanzaHastaLaDictaduraDePrimoDeRivera-3003508.pdf>
- Dodds, P. S., Clark, E., Desu, S., Frank, M. R., Reagan, A. J., Williams, J. R., ... y Danforth, C. M. (2015). Human language reveals a universal positivity bias. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112, 8, 2389-2394. Recuperado de <http://www.pnas.org/content/112/8/2389.full.pdf>
- Doll, B. y Lyon, M. (1998). Risk and Resilience: Implications for the Delivery of Educational and Mental Services in the Schools. *School Psychology Review* 27, (3), 348-363.
- Donovan, M. I. (1980). Relaxation with guided imagery: a useful technique. *Cancer Nursin* 3, 27-32.
- Dorsch, F. (2008): *Diccionario de Psicología*, (8ª ed.). Barcelona: Herder.
- Duda, R. y Riley, P. (1990). *Learning Styles*. Nancy: Press Universitaire Nancy.
- Dunn, R. S y Dunn, K. J. (1978). *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. Reston: Reston VA.
- Durán, F. (1997). *José Vargas Ponce (1760-1821). Ensayo de una Bibliografía y crítica de sus obras*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Ebert, M. (2014). Yoga en el aula. *Green Teacher*. Recuperado de <http://greenteacher.com/wp-content/uploads/2014/11/Yoga-for-classrooms-Sp.pdf>
- Echeburúa, E. (1993). *Trastornos de ansiedad en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- Eisen, M.L. (october, 1996). The relationship between memory, suggestibility and hypnotic responsivity. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 39, 2, 126-137.



- Eisen, M.L., Oustinovskaya, M. y Kistorian, R. (2008). The effect of question format on resistance to misleading postevent information and self-reports of events occurring during hypnosis. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 56(2), 198-213.
- Endres, J. (1997). The suggestibility of the child witness: The role of individual differences and their assessment. *The Journal of Credibility Assessment and Witness Psychology*, 1, 44-67.
- Erikson, E.H. (1964). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erickson, M.H. (1, octubre, 1958b). Una conferencia de Milton H. Erickson, Chicago. (Grabación en audio nº DC/ EMH.58.10.1). Phoenix, Arizona: The Milton H. Erickson Foundation Archives.
- Erickson, S. J. y Feldstein, S. W. (2007). Adolescent Humor and its Relationship to Coping, Defense Strategies, Psychological Distress, and Well-Being. *Child Psychiatry & Human Development* 37, 255-271.
- Erk S., Kiefer, M., Grothe, J., Wunderlich, A.P., Spitzer, M. y Walter, H. (2003): "Emotional context modulates subsequent memory effect". *Neuroimage*, 18(2), 439-447. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12595197>
- Escamilla, A., Lagares, A. R. y García Fraile, J. A. (2006). *La LOE: Perspectiva Pedagógica e Histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó.
- Escribá, C. y Maestre, R. (2012). *Cultura para todos. El movimiento libertario y la educación 1936-1939*. Valencia: L'Eixam.
- España. (1809). Bases para la formación de un plan general de Instrucción Pública de 16 de noviembre de 1809. Sevilla. Recuperado de <https://historiadelaeeducacionuned.wikispaces.com/file/view/Bases+para+la+formaci%C3%B3n.doc>
- España. (1812). Constitución Española de 19 de marzo de 1812. Cádiz: Cortes Generales. Recuperado de [http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons\\_1812.pdf](http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf)
- España. (1814). Dictamen y Proyecto de Decreto de 7 de marzo de 1814, sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública. Recuperado de <http://www.filosofia.org/mfa/fae814a.htm#03>

España. (1814). Proyecto de Decreto de 7 de marzo de 1814, sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública. Cortes de Cádiz. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/evolucion/textos/infquintana.htm>

España. (1821). Real Decreto de 29 de junio de 1821, Reglamento General de Instrucción Pública. Barcelona: Imprenta del Gobierno. Recuperado de [https://books.google.es/books?id=lf9dlr8VUH8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbp\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?id=lf9dlr8VUH8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbp_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

España. (1824). Real Orden de 14 de octubre de 1824, Plan Literario de Estudios y arreglo General de las Universidades del Reino. Recuperado de <http://www.filosofia.org/mfa/fae824a.htm>

España. (1825). Real Decreto 29 de noviembre de 1825, *Reglamento General para las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades*. Madrid: Imprenta Real. Recuperado de [file:///C:/Users/Mar/Downloads/2973817\\_2954118\\_U\\_010421.pdf](file:///C:/Users/Mar/Downloads/2973817_2954118_U_010421.pdf)

España. (1836). Real Decreto de 4 de agosto de 1836, Plan General de Instrucción Pública. Recuperado de <http://www.filosofia.org/mfa/fae836a.htm>

España. (1845). Real Decreto de 17 de septiembre de 1845, aprobando el Plan General de estudios para la instrucción pública del reino en la parte relativa a las enseñanzas secundaria y superior. Recuperado de <http://www.filosofia.org/mfa/fae845a.htm>

España. (1847). Real Decreto de 8 de julio de 1847, Plan de estudios y Reglamento para la ejecución del plan de estudios de 19 de agosto de 1847. Madrid: Imprenta Nacional. Recuperado de [http://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qacoc1vXKTyGUjvXeLPe7Gv7sH91F0Klu0R6UBuL7cVR5pAYhfASMrw5GM8NoaHDW98\\_Xu2cU\\_fy3l15ksEsXORS6FmeCxDdzWiCpChA\\_oSfBwNyTLmT6XecJYH7KjhmX8XHw3Ryn2qL2UvIFDWRqOUbRiBBJjs6xEQbGCsPzB2GfEdmoil4xXH6DNARREdeCSrBkHUBuuRudOpOW1aZMxC8Y7agrjwKt4rmO7SWviDzoHOM\\_-BHR8TjBdQ0648qyE1fVkdKWZrJ4BQPSYGCflvUbkiO\\_S15pNuL4Qm-i4lIQw\\_-s8](http://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5Qacoc1vXKTyGUjvXeLPe7Gv7sH91F0Klu0R6UBuL7cVR5pAYhfASMrw5GM8NoaHDW98_Xu2cU_fy3l15ksEsXORS6FmeCxDdzWiCpChA_oSfBwNyTLmT6XecJYH7KjhmX8XHw3Ryn2qL2UvIFDWRqOUbRiBBJjs6xEQbGCsPzB2GfEdmoil4xXH6DNARREdeCSrBkHUBuuRudOpOW1aZMxC8Y7agrjwKt4rmO7SWviDzoHOM_-BHR8TjBdQ0648qyE1fVkdKWZrJ4BQPSYGCflvUbkiO_S15pNuL4Qm-i4lIQw_-s8)

España. (1850). Plan de Estudios de 28 de agosto de 1850 y Reglamento para su ejecución aprobado por Real Decreto de 10 de setiembre de 1851. Madrid: Imprenta Nacional. Recuperado de [http://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QafbSWK7saKRqeXKvVRT8USgipKKtieYQM6RiGwgyQnP\\_w38KbAm3bJ-](http://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QafbSWK7saKRqeXKvVRT8USgipKKtieYQM6RiGwgyQnP_w38KbAm3bJ-)

[b\\_IcLHsHRbcfus2i3Zm0YiSuH6f0RDZZFxy9elBqpPRkmhVypilKf\\_K3X\\_hiEnOI8LXOTal1x  
Z7W8woyzG6ri5GoaHrvXZIAbzhO4IKK3XzvB30jO55u0qx\\_KnzO-  
XNfBrpr36PcZrgAD1qKbG8pNAdylheT80EIJB3AcYmHepqBHyG5mETRZFZ8HthkZ3rqDX8  
fSZ53exeEj-fj26U5aCROb2\\_BaiSOt0w5igTiSaYKCW\\_VoDiUA9demo](#)

España. (1857). Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Madrid: Imprenta Nacional. Recuperada de <http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>

España. (1869). Constitución Española de 6 de junio de 1869. Cortes Constituyentes. Recuperado de <http://www.cepc.gob.es/docs/constituciones-espa/1869.pdf?sfvrsn=4>

España. (1876). Constitución Española de 30 de junio de 1876. Cortes del Reino. Recuperado de [http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons\\_1876.pdf](http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1876.pdf)

España. (1931). Constitución Española de 9 de diciembre de 1931. Cortes Constituyentes. Recuperado de [http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons\\_1931.pdf](http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1931.pdf)

España. (1938). Ley de 20 de septiembre de 1938, sobre reforma de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de septiembre de 1938. Recuperado de <http://www.filosofia.org/mfa/fae938a.htm>

España. (1949). Ley de 16 de julio de 1949, de bases de regulación de la Enseñanza Media y Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de julio de 1949, 198, pp. 3164. Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1949/198/A03163-03164.pdf>

España. (1953). Ley de 26 de febrero de 1953, de Ordenación de Enseñanzas Media. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de febrero de 1953, 58, pp. 1119-1130. Recuperado de [http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/fichasestatal/boe270253/!](http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/fichasestatal/boe270253/)

España. (1953). Ley de 26 de febrero de 1953, de Ordenación de Enseñanzas Medias. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de febrero de 1953, 58, pp. 1119-1130. Recuperado de [http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/fichasestatal/boe270253/!](http://secretariageneral.ugr.es/pages/normativa/fichasestatal/boe270253/)

España. (1956). Decreto de 26 de julio de 1956, sobre extensión de la Enseñanza media. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de agosto de 1956, 224, p. 5291. Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1956/226/A05291-05291.pdf>

España. (1956). Decreto de 6 de julio de 1956, sobre coordinación de las Enseñanzas medias y creación del Bachillerato Laboral Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de agosto de

- 1956, 224, pp. 5242-5243. Recuperado de <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1956/224/A05242-05243.pdf>
- España. (1964). Ley 27/1964, de 29 de abril, sobre ampliación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. BOE nº 107 de 4 de mayo de 1964, p. 5696. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1964/05/04/pdfs/A05696-05696.pdf>
- España. (1967). Ley 16/1967, de 8 de abril, sobre unificación del Primer ciclo de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de abril de 1967, 86, pp. 4805-4806. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1967/04/11/pdfs/A04805-04806.pdf>
- España. (1970). Ley orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, 187, pp. 12525-12546.
- España. (1978). Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. Palacio de las Cortes. Recuperada de [http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978\\_cd.pdf](http://www.congreso.es/docu/constituciones/1978/1978_cd.pdf)
- España. (1985). Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, 159, pp. 21015-21022.
- España. (1985). Ley orgánica 8/1990, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1985, 159, pp. 21015-21022. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>
- España. (1990). Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, 238, pp. 28927-28942. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- España. (1995). Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de noviembre de 1995, 278, pp. 33651-33665. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>
- España. (1995). Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de junio de 1995, 131, pp. 16185-16192. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16185-16192.pdf>

- España. (2002). Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de diciembre de 2002, 307, pp. 45188-45220. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- España. (2006). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, 106, pp. 17158-17207.
- España. (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, 293, pp. 43053-43102.
- España. (2013). Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, 295, pp. 97858-97921.
- España. (2013). Texto Consolidado Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Legislación consolidada, última modificación 10 de diciembre de 2003. Referencias: *Boletín Oficial del Estado* A-2006-7899, *Boletín Oficial del Estado* A-2013-12886. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- España. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19420.
- España. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, 24, pp. 6986-7003.
- España. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, Instituto de Evaluación. (2010). *Informe español PISA 2009 para la evaluación internacional de los alumnos* (Programme for International Student Assessment). Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>
- Espasa-Calpe (Ed.) (1927). *Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana*. Tomo 58. Madrid: Autor.

- Esteban, L. (1973). El rector Blasco y la reforma universitaria de 1787 en Valencia. *Saitabi: Revista de la Facultad de Geografía e Historia* 23, 89-102.
- Everly, G.S. (1989). *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response*. Nueva York: Plenum Press.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Eysenck, H. J. (1989). El lugar de las diferencias individuales en la psicología científica. (Artículo traducido por Prieto Zamora, J). *Estudios de Psicología* 39/40, pp. 161-206. Recuperado de <file:///C:/Users/Mar/Downloads/Dialnet-ElLugarDeLasDiferenciasIndividualesEnLaPsicologiaC-66049.pdf>
- Eysenck, H.J. & Furneaux, W.D. (1945). Primary and secondary suggestibility: An experimental and statistical study. *Journal of Experimental Psychology*, 35, 485-503.
- Fanning, P. (1988). *Visualization for change*. Oakland: New Harbinger.
- Feixa, C. (2005). Generation @. Youth in the Digital Era. En D. Dodd (Ed.), *Whose Culture is it? Trans-generational approaches to Culture*, 3-18.
- Feixa, C. (2012). Pasado y presente de la adolescencia. Cómo son. En M. Martínez (Ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad*, 37-76.
- Feldmann, B. M., Richard, E. (1986). Prevalence of nurse smokers and variables identified with successful and unsuccessful smoking cessation. *Research in Nursing and Health*, 9, 131-138.
- Fergusson, D.M., Horwood, L.J. (2001). The Christchurch Health Development Study: review of findings on child and adolescent mental health. *Psychiatry*, 35, 287-296.
- Fernández-Abascal, E.G. (coord.), (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Fernández-Baena, F. J.; Trianes, V., Morena-Fernández, M., Escobar-Espejo, M., Infante-Cañete, L. y Banca-Mena, M. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27, 102-108.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439(1-2), 119-123.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2002). The role of perceived emotional intelligence in the psychological adjustment of adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1).
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 251-254.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N. y Extremera, N. (2002). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 3, 159-167.
- Fernández Fernández, S., Arias, J. M., Fernández Alonso, R., Fernández-Raigoso, M. y Burguera, J. (2013). Pensamiento reflexivo e investigador en educación. Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. En Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje TALIS 2013*, (pp. 105-134). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013secundario24junioweb.pdf?documentId=0901e72b819e172a>
- Fernández, J. J. y Rodríguez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. En Pérez-Díaz (Coord.), *Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura*, 323-349. Recuperado de <http://asp-research.com/sites/default/files/pdf/me1416%20juan%20y%20jc.pdf>
- Figueiras, M.E., González, R., Calvo, A.J. (septiembre, 1996). Ansiedad en el ámbito educativo. Un estudio de su relación con variables de personalidad y autocontrol. Universitat de València. Resumen del primer congreso de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). Alicante, España.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24, 511-520.

- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 483-498.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3122271/pdf/nihms-305177.pdf>
- Fredrickson, B. L., Tugade, M., Waugh, C. E., y Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365-376. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2755263/pdf/nihms-141511.pdf>
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 255-278.
- Friedlander, J.W. & Sarbin, T.R. (1938). The depth of hypnosis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 33, 281-294.
- Fundación Hogar del Empleado (2002). *Principios educativos*. Madrid: Autor.
- Galino, A. (1993). Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811). Perspectivas: *Revista trimestral de educación comparada*, 23(3-4), 808-821. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/jovellanos.PDF>
- Gallego, L. M., Morales, G., Rotger, D. y Prior, C. (2002). El incremento de la ansiedad en los sujetos componentes de grupos de intervención en crisis y desastres. *Interpsiquis*. Recuperado de <http://docplayer.es/1208078-Cuadernos-de-crisis-cubierta.html>
- García Fernández, J.M., Méndez, F.X., Olivares, J. (septiembre, 1996). Ansiedad en la escuela: Un estudio epidemiológico. Universidad de Murcia. Resumen del primer congreso de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). Alicante, España.
- García Fraile, J. A. (1996). Notas para la historia de la educación popular madrileña en la primera mitad del siglo XIX: el caso del Instituto Español (1839-1853). *Revista complutense de Educación*, 7(1), 151-170. Recuperado de <file:///C:/Users/Mar/Downloads/18467-18543-1-PB.PDF>
- García Sánchez, T., Short, D., Erickson, B.A., Erickson-Klein, R. (2015). *La Hipnosis de Milton Erickson. Técnica, aplicaciones y comentarios sobre casos inéditos en español*. Madrid: Rigden Institut Gestalt.



- García, D. Garas, A. y Schwetzer, F. (2015). The language-dependent relationship between Word happiness and frequency. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(23), 201502909. Recuperado de [https://www.sg.ethz.ch/media/publication\\_files/PNAS-2015-Garcia-E2983.pdf](https://www.sg.ethz.ch/media/publication_files/PNAS-2015-Garcia-E2983.pdf)
- García, D., Garas, A. y Schweitzer, F. (2012). Positive words carry less information than negative words. *EPJ Data Science*, 1(3), 1-12. Recuperado de <http://www.epjdatascience.com/content/pdf/epjds3.pdf>
- García-Cueto, E y Gordon, O (1998). Elaboración y análisis de una escala de sugestionabilidad. *Psicología conductual*, 6(3), pp. 519-531. Recuperado de [http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d4417344/Garcia-Elaboracion\\_analisis\\_escala\\_sugestionabilidad.pdf](http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d4417344/Garcia-Elaboracion_analisis_escala_sugestionabilidad.pdf)
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J. (enero, 2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2451/245126428003.pdf>
- García-Milá, M. y Martín, E. (2012). Cómo aprenden. En M. Martínez (Ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad*, 77-100.
- García-Pérez, E.M., Magaz, A., García-Campuzano, R. (septiembre, 1996). Estudio descriptivo de niveles de ansiedad y estrés en escolares de 12 a 18 años. Grupo ALBOR-COHS. Resumen del primer congreso de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). Alicante, España.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gazzaniga, M.S. y Ledoux, J.E. (1978). *The Integrated Mind*. Nueva York: Plenum.
- Gea, V. (2006). *La inteligencia emocional en la infancia. Educación, familia y escuela*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/bb87cb58-56e3-4a56-81c4-cc2e913a81b4>
- Gheorghiu, V.A., Netter, P., Eysenck, H.J y Rosenthal, R. (Eds.) (1989). *Suggestion and suggestibility: Theory and research*. Berlín: Springer-Verlag.
- Gheorghiu, V. A., Polczyk, R., & Kappeler, C. (2003). The Warmth Suggestibility Scale. A procedure for measuring the influence of suggestion on warmth sensations. *Personality and Individual Differences*, 34, 219–231.

- Gil de Zárate, A. (1855). *De la instrucción pública en España, II*. Madrid: Colegio de Sordomudos y Ciegos.
- Gilligan (mayo, 2010). *El trance generativo*. Ponencia presentada en el Curso Magistral del “Master en Psicoterapia e Hipnosis Ericksoniana”. Instituto Erickson Madrid, España.
- Giménez López, E. (1999). Gregorio Mayans y la Compañía de Jesús. Razones de un desencuentro. En E. Giménez López (coord.), *Y en el tercero perecerán: gloria, caída y exilio de los jesuitas españoles en el s. XVIII: estudios en homenaje a P. Miquel Batllori i Munné* (pp. 163-196). Alicante: Universidad de Alicante.
- Glisky, M.L., y Kihlstrom, J.F. (1993). Hypnotizability and facets of openness. *International Journal of Clinical & Experimental Hypnosis*, 41, 112-123. Recuperado de <http://ist-socrates.berkeley.edu/~kihlstrm/TAS.htm>
- Glisky, M.L., Tataryn, D.J. y Kihlstrom, J.F. (1995). Hypnotizability and mental imagery. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 43, 34-54.
- Gold, A. (2006). Trastorno de ansiedad en niños. Los expertos responden. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 77(1), 34-38.
- Goldenberg, D. L., Kaplan, K. H., Nadeau, M. G., Brodeur, C., Smith, S. & Schmid, C. H. (1994). A controlled study of a stress-reduction, cognitive-behavioral treatment program in fibromyalgia. *Journal of Musculoskeletal Pain*, 2, 53-66.
- Goleman, D (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Gómez Cervantes, M.M. (diciembre, 2009). La comunicación empresarial: Objetivo mayoritario de los manuales de divulgación. *Revista Electrónica de Estudios filológicos Tonos*, 18. Recuperado de [http://www.insht.es/promocionsalud/contenidos/promocion%20salud%20trabajo/documentos%20enwhp/guias/ficheros/23\\_3%20guia%20empresarios.pdf](http://www.insht.es/promocionsalud/contenidos/promocion%20salud%20trabajo/documentos%20enwhp/guias/ficheros/23_3%20guia%20empresarios.pdf)
- Gómez Fraguera, J. A. y Villar, P. (2001). *Los padres y madres ante la prevención de conductas problemáticas en la adolescencia. La aplicación del programa Construyendo Salud: Promoción de habilidades parentales*. Madrid: CEAFA. Recuperado de <https://www.ceapa.es/sites/default/files/Documentos/padres%20y%20madres%20ante%20la%20prevencion.pdf>

- Gómez García, M.N. (2011). Los “bachilleres rurales” en la España de la posguerra. Testimonios y recuerdos para un estudio preliminar. *Participación Educativa* 17, 108-119. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n17-gomez-garcia.pdf>
- Gómez Mármol, A. (2013). La relajación en niños: Principales métodos de aplicación. *Revista Digital de Educación Física*, 24, 35-43. Recuperado de [file:///C:/Users/Mar/Downloads/Dialnet-LaRelajacionEnNinos-4692484%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mar/Downloads/Dialnet-LaRelajacionEnNinos-4692484%20(2).pdf)
- González-Ordi, H. (1994). Sugestión, sugestionabilidad y ansiedad: investigación e implicaciones clínicas. *Ansiedad y Estrés (Monografía sobre “Psicología, Medicina y Salud”)*, 0, 135-145.
- González-Ordi, H. (1997). El proceso de la relajación: Aspectos antecedentes, mediadores y consecuentes de las técnicas de tensión-distensión, respiración y sugestión. *Ansiedad y Estrés*, 3(2-3), 155-175.
- González-Ordi, H. (2001). *La hipnosis: Mitos y realidades*. Málaga: Aljibe.
- González-Ordi, H. (2003). *Sugestionabilidad e hipnosis: aspectos cognitivo-subjetivos y psicofisiológicos* (Tesis doctoral). Universidad Complutense. Madrid.
- González-Ordi, H. (2005). El empleo de las técnicas de sugestión e hipnosis en el control y reducción del dolor: Implicaciones para la psicooncología. *Psicooncología*, 2(1), 117-130.
- González-Ordi, H. (2006). Hipnosis clínica: Aplicaciones de las técnicas de sugestión en psicología clínica y de la salud. *Psicología Conductual*, 14(3), 467-490.
- González Ordi, H. (2013). *Hipnosis en el siglo XXI*. Madrid: Grupo.
- González-Ordi, H. y Miguel-Tobal, J.J., (1993a). Aplicaciones de las técnicas de hipnosis en el ámbito de la modificación cognitivo-conductual. *Información Psicológica*, 53, 41-51.
- González-Ordi, H. y Miguel-Tobal, J.J., (1993b, abril). *Suggestibility patterns and anxiety reactions: Relationship between both topics in normal population*. Comunicación presentada en la 14th International Conference of the Stress and Anxiety Research Society (STAR). El Cairo, Egipto.
- González-Ordi, H. y Miguel-Tobal, J.J., (1995, julio). *Anxiety, suggestibility and social desirability: The development of a self-report instrument of suggestibility*. Comunicación presentada en la 16th International Conference of the Stress and Anxiety. Research Society (STAR). Praga, República Checa.

- González-Ordi, H. y Miguel Tobal, J. J. (1998). Estrategias de sugestión en el manejo de la activación psicofisiológica: El efecto de las instrucciones y el nivel de sugestionabilidad. *Ansiedad y Estrés*, 4(2-3), 281-298.
- González-Ordi, H. y Miguel-Tobal, J. J., (1999). Características de la sugestionabilidad y su relación con otras variables psicológicas. *Anales de Psicología*, 15, 57-75.
- González-Ordi, H. y Miguel-Tobal, J.J., (2001). La sugestionabilidad como variable moduladora en la imaginación de escenas ansiógenas. *Ansiedad y Estrés*, 7(1), 89-110.
- González-Ordi, H., Miguel-Tobal, J. J. y Tortosa, F. (1992). La hipnosis. Una controversia interminable. *Anales de Psicología*, 15(1), 3-25. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v15/v15\\_1pdf/04h03Tort.pdf](http://www.um.es/analesps/v15/v15_1pdf/04h03Tort.pdf)
- González-Pienda, J. A (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-portuguesa de psicología e educación*, 7(8), 247-258.
- Granado, J. M. y Molina, M. E. (coords.) (2015). Plan estratégico de calidad del Sistema Sanitario Público de Extremadura 2015-2021. Mérida: Consejería de Salud y Política sociosanitaria. Recuperado de [https://saludextremadura.gobex.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=8910c0cd-6980-4acf-9581-3ad0b0292573&groupId=19231](https://saludextremadura.gobex.es/c/document_library/get_file?uuid=8910c0cd-6980-4acf-9581-3ad0b0292573&groupId=19231)
- Gudjonsson, G. H. (1984). A new scale of interrogative suggestibility. *Personality and Individual Differences*, 5, 303-314.
- Gudjonsson, G. H. (1987b). Historical background to suggestibility: How interrogate suggestibility differs from other types of suggestibility. *Personality and Individual Differences*, 8, 347-355.
- Gudjonsson, G. H. & Clark, N. K. (1986). Suggestibility in police interrogation: A social psychological model. *Social Behaviour*, 1, 88-104.
- Gutiérrez, M., Jiménez Sosa, A., Jiménez, E. (septiembre, 1996). Ansiedad y eficiencia lectora. Universidad de La Laguna. Resumen del primer congreso de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). Alicante, España.
- Gysin, T. (1999). Clinical hypnotherapy/sef-hypnosis for unspecified, chronic and episodic headache without migraine and other defined headaches in children and adolescents. *Forschende Komplementarmedizin*, 6(1), 44-6

- Hacker Hughes, J. G. H. (2000). Clinical hypnosis as an adjunct to assessment and therapy with people with learning disabilities. *Contemporary Hypnosis*, 17(2), 71-77.
- Haley, J., Richeport-Haley, M. (2006). *El arte de la terapia estratégica*. Barcelona: Paidós.
- Editorial Paidós, 2006 - 243 páginas
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. Nueva York: Appleton.
- Hamm, B. H., O'Flynn, A. (1984). Teaching the client to cope through guided imagery. *Journal of Community Health Nursing* 1, 39-45.
- Harper, G.W. (1999). A developmentally sensitive approach to clinical hypnosis for chronically and terminally ill adolescents. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 42, 50-60.
- Hawkins, M. F. y Wenzel, L. (may, 1999). Development of the Group Scale of Hypnotic Ability: A revision of the Harvard Group Scale of Hypnotic Susceptibility. *Australian Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 27(1), 6–19. Recuperado de [http://www.hypnosisaustralia.org.au/wp-content/uploads/journal/AJCEH\\_Vol27\\_No1\\_MAY99.pdf](http://www.hypnosisaustralia.org.au/wp-content/uploads/journal/AJCEH_Vol27_No1_MAY99.pdf)
- Henry, M., De River, J. L. G., Gonzales-Martin, I. J., Abreu, J. (1993). Improvement of respiratory function in chronic asthmatic patients with autogenic therapy. *Journal of Psychosomatic Research* 37, 2.
- Hermes, D., Truebger, D., Hakim, S.G. y Sieg, P. (2005). Tape recorded hipnosis in oral and maxilofacial surugery-basics and first clinical experience. *Journal of Cranio-Maxillofacial Surgery*, 33(2), 123-129.
- Hernández, J.; Baus, J. (2012): La intervención emocional en los trastornos de aprendizaje. Casos prácticos. Actas 21st *Anual World Congress Learning Disabilities: Present and Future*, 784 – 798. Recuperado de [http://www.fcarmevidal.com/userfiles/articles/Oviedo2012\\_HernandezBaus.pdf](http://www.fcarmevidal.com/userfiles/articles/Oviedo2012_HernandezBaus.pdf)
- Hernando, A. (abril, 2014). Ciclo *Emprendimiento 360º: un futuro con pleno empleo*. En Jornada Formando emprendedores. Institución Futuro. Pamplona.
- Herrero, E. (1985). *Historia de la educación en España: I del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Competencias-B%C3%A1sicas.pdf>

- Highfield, E.S., McLellan, M.C., Kemper, K.J. Risko, W. y Woolf, A.D. (2005). Integration of complementary and alternative medicine in a major pediatric teaching hospital: An initial overview. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 11(2), 373-380.
- Hilgard, E. R., Crawford, H. J. y Wert, A (1979). The Stanford Hypnotic Arm Levitation Induction and test (SHALIT): A six-minute hypnotic induction and measurement scale. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 27, 111-124.
- Hilgard, J.R. (1974). Imaginative involvement: Some characteristics of the highly hypnotizable and the non-hypnotizable. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 22, 138-156.
- Hilgard, J.R. (1979). Imaginative and sensory-affective involvements in everyday life and in hypnosis. En E. Fromm y R. Shor (Eds.), *Hypnosis: Developments in research and new perspectives* (pp. 483-517). New York: Aldine.
- Hilgard, E.R. y Hilgard, J.R. (1975). *Hypnosis in the relief of pain*. Los Altos, CA: William Kaufmann.
- Hilgard, E.R. y Hilgard, J.R. (1990). *La hipnosis en el alivio del dolor*. México: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Hilgard, J.R. y Hilgard, E.R. (1979). Assessing hypnotic responsiveness in a clinical setting: a multi-item clinical scale and its advantages over single-item scales. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 27, 134-150.
- Hirigoyen, M.-F. (1999). *“El acoso moral”*. *El maltrato psicológico en la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.
- Hofstadt, C. J., Quiles Marcos, Y. y Quiles Sebastián, M. J. (2006). *Técnicas de comunicación para profesionales de enfermería*. Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado de <http://www.anesm.org/wp-content/uploads/2014/11/Tecnicas-de-comunicacion-en-Enfermeria.pdf>
- Hovland, C. I., Janis, I. L. y Kelley H. H. (1953). *Communication and Persuasion: psychological studies of opinion change*. California: Greenwood Press.
- Hull, C.L. (1933). *Hypnosis and suggestibility: An experimental approach*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Informe sobre la evaluación internacional de los alumnos* (Programme for International Student Assessment) (2010). Madrid: Ministerio de educación, Secretaría de estado de

educación y formación profesional, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Iserson, K.V. (1999). Hypnosis for pediatric fracture reduction. *The Journal of Emergency Medicine*, 17(1), 53-56.

Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. (2nd edn). Chicago: University of Chicago Press.

Jovellanos, G. M. (1809). Bases que dio para la formación de un plan general de instrucción pública la Junta especial de este ramo, siendo individuo de la Suprema de Gobierno establecida en Se villa. En V. de Linares y Pacheco (Ed.), *Obras del excelentísimo Señor D. Gaspar Melchor de Jovellanos*. Tomo IV (pp. 10-32). Barcelona: Imprenta de D. Francisco Oliva. Recuperado de [http://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QacoNMj4TWWas\\_Ye8MDqVKbLD5NMUa-C-ljy9PUTSgkc9z1\\_brSTNz\\_sL6\\_hUOU2EdRc1LgnfRbBB6kqusKBW6a4oIJEn6sU5\\_q1i5DGhDioZU2O-OIE57nW463uJX6cHy1cJ4NmDcUrfXNLW36r\\_saqRv2Qjhwj-I\\_3z4UJa8sICW7W3h4aKglDVMCwNmcb\\_tLitD26l2VOprgQUtdPgHrellFwI5X9OCkxntcd\\_bBwEbSj\\_Go5bKh65i4IYvfnQI-WqDUjmN6-6thN7c9ZydiHwgv-Qcg](http://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QacoNMj4TWWas_Ye8MDqVKbLD5NMUa-C-ljy9PUTSgkc9z1_brSTNz_sL6_hUOU2EdRc1LgnfRbBB6kqusKBW6a4oIJEn6sU5_q1i5DGhDioZU2O-OIE57nW463uJX6cHy1cJ4NmDcUrfXNLW36r_saqRv2Qjhwj-I_3z4UJa8sICW7W3h4aKglDVMCwNmcb_tLitD26l2VOprgQUtdPgHrellFwI5X9OCkxntcd_bBwEbSj_Go5bKh65i4IYvfnQI-WqDUjmN6-6thN7c9ZydiHwgv-Qcg)

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47.

Kabat-Zinn J., Massion, A. O., Kristeller, J., Peterson, L. G., Fletcher, K. E., Pbert, L., ..., Santorelli, S. F. (july, 1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149(7), 936-943. Recuperado de <file:///C:/Users/Mar/Downloads/543000a10cf27e39fa9a6523.pdf>

Kaplan, K., Goldenberg, D. & Galván-Nadeau, M. (1993). The impact of a meditation-based stress reduction program o fibromyalgia. *General Hospital Psychiatry* 15, 284-289.

Kihlstrom, J.F. (1985). Hypnosis. *Annual Review of Psychology*, 36, 385-418.

King, J. V. (1988). A holistic technique to lower anxiety: relaxation with guided imagery. *Journal of Holistic Nursing*, 6, 16-20.

King, N. J., Ollendick, T. H. y Tonge, B. J. (1995). *School refusal: Assessment and treatment*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Kohen, D.P. (septiembre, 2009). *Application of Hypnosis for Chronic Daily Headache in Adolescents*. Paper presented at XVIII International Congress, Hypnosis and Neuroscience: Clinical Implications of the New Mind-Body Paradigms, Rome, Italy.
- Kohen, D. P. y Olness, K. (2011). *Hypnosis and Hypnotherapy with Children*. NY: Routledge.
- Krauskopf, D. (1995). Dimensiones del Desarrollo y la Salud Mental en la Adolescencia. En *Indicadores de Salud en la Adolescencia*. San José de Costa Rica: O.P.S.
- Kroger, W.S. (1963). *Clinical and Experimental Hypnosis*. Philadelphia: J.B. Lippincott.
- Ladas, E.J., Post-White, J., Hawks, R. y Taromina, K. (2006). Evidence for symptom management in the child with cancer. *Journal of Pediatric Hematology*, 28(9), 601-615.
- Laimon, R.L. y Poole, D.A. (2008). Adults usually believe young children: The influence of eliciting questions and suggestibility presentations on perceptions of children's disclosures. *Law & Human Behavior*, 32, 489-501.
- Larousse (Ed.), (2007). *Diccionario Enciclopédico*. Madrid: Autor.
- Larousse (Ed.), (2007). *Diccionario Manual de la Lengua Española*. Madrid: Autor.
- Larousse (Ed.), (2007). *Diccionario Manual de Sinónimos y Antónimos de la Lengua Española*. Madrid: Autor.
- Lázaro Lorente, L.M. (1989). El informe de José Vargas Ponce a la Junta de Instrucción Pública (1810). *Historia de la educación* 8, 293-314.
- LeCron, L.M., y Bordeaux, J. (1949). *Hypnotism today*. New York: Grune & Stratton.
- LeDoux, J. E. ((1996). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- LeDoux, J.E. (1997) Emotion, Memory, and Pain. *Pain Forum*, 6, 36-37.
- Lemmon, P. (1982). *Step by step leadership into learning styles*. *Early Years*, 15, 36-42.
- Leng, Y. L. y Tin, L. G. (september, 2002). Singapore adolescents also Got "Style". *Centre for Development of Teaching and Learning Brief*, 5(6). Recuperado de <http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/pdf/v5n6.pdf>
- Leuven, K. U. y Delbecque, N. (1990). El lenguaje de la publicidad y su poder de sugestión: anuncios publicitarios en El País Semanal: los tópicos más frecuentes y su formulación. *LEA: Lingüística española actual*, 12(2), 197-214.



- Liau, A.K., Liau, A.W., Teoh, G.B. y Liau, M.T. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students". *Journal of Moral Education*, 32, 51-66.
- Lichstein, K. L. (1988). *Clinical relaxation strategies*. New York: John Wiley.
- Lin, Y.C., Lee, A.C., Kemper, K.J. y Berde, C.B. (2005). Use of complementary and alternative medicine in pediatric pain management service. *Pain Medicine*, 6, 452-458.
- Linton, C., y Sheehan, P. (1994). The relationship between interrogative suggestibility and susceptibility to hypnosis. *Australian Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 22, 53-64.
- Lioffi, C., White, P. y Hatira, P. (2009). Randomized clinical trial of a brief hypnosis intervention to control venepuncture-related pain of pediatric cancer patients. *Pain*, 142(3), 255-263.
- Lioffi, C., White, P., y Hatira, P. (2006). Randomized clinical trial of local anesthetic versus a combination of local anesthetic with self-hypnosis in the management of pediatric procedure-related pain. *Health Psychology*, 25, 307-315.
- Leonart Amsélem, A.J. (1995). El ingreso de España en la ONU: obstáculos e impulsos. *Cuadernos de Historia Contemporánea* 17, 101-119. Recuperado de <file:///C:/Users/Mar/Downloads/7909-7992-1-PB.PDF>
- Lohr, J., y Souheaver, T. (1982). Relationship between suggestibility and locus of control of reinforcement. *Psychological Reports*, 50, 10-17.
- London, P. (1963). *Children's Hypnotic Susceptibility Scale*. Palo alto, CA: Consulting Psychologists.
- London, P. (1965). Developmental experiments in hypnosis. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 29, 189-199.
- London, P. y Cooper, L.M. (1969). Norms of hypnotic susceptibility in children. *Developmental Psychology*, 1, 113-124.
- Londres. Ministerio de Reconstrucción. (1919). *Informe Final del Comité para la Educación de Adultos*.
- López González, L. (2013). *Tècniques de relaxació vivencial aplicades a l'aula: Disseny, aplicació i avaluació d'un Programa de Conscienciació Psicocorporal per afavorir l'educació emocional i la millora del rendiment acadèmic*. Barcelona: Departament d'Ensenyament

- de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200203/memories/llopez.pdf>
- López, A., Parada y Simonetti, F. (1995). *Introducción a la psicología de la comunicación*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado de [http://cs.uns.edu.ar/~ldm/mypage/data/ss/info/teoria\\_de\\_la\\_informacion2.pdf](http://cs.uns.edu.ar/~ldm/mypage/data/ss/info/teoria_de_la_informacion2.pdf)
- López-Aranguren, I. (Coord.) (1995). *La educación abierta y a distancia en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Educación Permanente.
- Lorenzo, J.A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Complutense.
- Lucena Ferrero, R. (1999). *Historia de la educación en la España contemporánea*. Madrid: Acento.
- Luis Gómez, A. (1983). *La geografía del bachillerato español (1836-1970): historia de una crisis*. (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria.
- Lynn, S.J., Neufeld, V., Green, J.P., Sandberg, D. y Rhue, J.W. (1996). Daydreaming, fantasy, and psychopathology. En R.G. Kunzendorf, N.P. Spanos y B. Wallace (Eds.), *Hypnosis and Imagination* (pp. 67-98). Amityville, NY: Baywood Publishing Co.
- Lynn, S.J. y Sivec, H. (1992). The hypnotizable subject as creative problemsolving agent. En E. Fromm y M.R. Nash (Eds.), *Contemporary hypnosis research* (pp. 292-333). New York: The Guilford Press.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855. Recuperado de <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-1316803.pdf>
- Magaz, A., García Pérez, E.M. y Del Valle, M. (1998). Ansiedad, estrés y problemas de ansiedad en escolares de 12 a 18 años. *Papeles del Psicólogo*, 71, 40-43.
- Magaz, A., García-Pérez, E.M., García-Campuzano, R. (septiembre, 1996). Estudio descriptivo de estresores relacionados con el ámbito escolar en escolares de 12 a 18 años. Grupo ALBOR-COHS. Resumen del primer congreso de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). Alicante, España.
- Málaga, I. y Arias, J. (2010). Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria,*

- Castilla y León, 50, 43-47. Recuperado de [https://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatr2010\\_50\\_043-047.pdf](https://www.sccalp.org/documents/0000/1526/BolPediatr2010_50_043-047.pdf)
- Marina, J.A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Ariel.
- Marks, J.M. (1991). *Miedos, fobias y rituales 2. Clínica y tratamientos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martín Camacho, J. (2003). El humor y la dimensión creativa en la psicoterapia. *Psicodebate* 6, 45-58. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico6/6Psico%2004.pdf>
- Martínez Díez, G. (2012). Palencia, la primera universidad de España. En M. Torremocha Hernández (Coord), *El Estudio General de Palencia: Historia de los ocho siglos de la Universidad Española* (pp. 47-68). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martínez González, R. A. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/Estrategias-prevenir-afrontar-conflictos.pdf>
- Martínez Lorca, J. (2011). Masajes como medio de relajación en educación física. *Journal of Teaching: Didáctica del Profesor*, 17, 1-9. Recuperado de <http://didacticadelprofesor.99k.org/index.php/Numeros/012011/1%20Enero%2%2001.pdf>
- Martínez Navarro, A. (1988). Pablo Montesino. Curso de educación, métodos de enseñanza y pedagogía. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de [file:///C:/Users/Mar/Downloads/01410\\_19.pdf](file:///C:/Users/Mar/Downloads/01410_19.pdf)
- Martínez Navarro, A. (1996). Ley de 20 de septiembre de 1938 sobre Enseñanza Secundaria. En J. Ruiz Berrio (Dir.), *La educación en España. Textos y documentos* (pp. 350-353). Madrid: Actas.
- Martínez Perigod, B. (2005). *Persuasion, Sugestion e Hipnotismo. Formas de conocer y dominar su poder*. Santiago de Compostela: Laverde.
- Martínez, J.A., Hidalgo, M.D., Sánchez, S., Méndez, F.X. (septiembre, 1996). Ansiedad social en la adolescencia. Universidad de Murcia. Resumen del primer congreso de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). Alicante España.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- Miguel-Tobal, J.J. y Cano Vindel, A.R. (1986). *Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Miguel Tobal, J. J. y Escalona, A. (1996). Ansiedad ante los exámenes: evolución histórica y aportaciones prácticas para su tratamiento. *Ansiedad y estrés*, 2(2-3), 195-209
- Miguel-Tobal, J.J. y González-Ordi, H. (1988). La analgesia hipnótica: Un análisis de las principales aportaciones experimentales y clínicas de la hipnosis al tratamiento psicológico del dolor. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 6, 251-270.
- Miguel-Tobal, J.J. y González-Ordi, H. (1993). Aspectos psicofisiológicos y subjetivos de la hipnosis: una visión crítica y una aproximación empírica. En A. Capafons y S. Amigó (Eds.), *Hipnosis, terapia de auto-regulación e intervención comportamental* (pp. 151-201). Valencia: Promolibro.
- Miguel-Tobal, J.J. y González-Ordi, H. (1994). Datos experimentales versus clínicos en la investigación sobre hipnosis. *Psicothema*, 6(1), 27-38. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/900.pdf>
- Mills, A. J. (November-december, 2000). Mindfulness of movement as a coping strategy in multiple sclerosis. A pilot study. *General Hospital Psychiatry*, 22(6), 425-431. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11072058>
- Mills, K. L., Lalonde, F., Clasen, L. S., Giedd, J. N. y Blakemore, S. J. (2014). Developmental changes in the structure of the social brain in late childhood and adolescence. *Social Cognitive & Affective Neuroscience*, 9(1), 123-131. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23051898>
- Mira López, E. (1941). *Manual de Psicoterapia*. Recuperado de [http://www.psiquiatria.com/imgdb/archivo\\_doc8809.pdf](http://www.psiquiatria.com/imgdb/archivo_doc8809.pdf)
- Moix, J. (2006). Las metáforas en la psicología cognitivo-conductual. *Papeles del Psicólogo* 2(27). Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1343>
- Moliner, M. (1989). *Diccionario de uso del español* (Vol. 1). Madrid: Editorial Gredos.

Monell Chemical Senses Center (2014). *An Asthma, It's Not Just What You Smell, But What You Think You Smell Cognitive expectations about odor safety related to airway inflammation*. Recuperado de

[http://www.monell.org/images/uploads/asthma\\_PR\\_final.pdf](http://www.monell.org/images/uploads/asthma_PR_final.pdf)

Montesino, P. (1836). *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de Universidad*. Madrid: Librería de Sojo y Razola. Recuperado de

[http://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QafSlv5ghD3D0opcf6g4VFgLbadTla4sIHvOBh\\_M0lp3O3CkM5UYREQ4VQpSL-fge9R69OLenEAIHjc4t43cz\\_uVEkSI0nRc-VJkXRLXwC8oQz7KkAMfp46PNTeLF701Y7\\_5Dr8sd11z2ZCldfzbDD6YMKmOJWPnZXxccKhX6qj5Te-cnmhgoXJ43yeJlpxY5t5lRsoA7jivMY9szcmmvkrZEEC59GhnJ4YYivPWIN1BTQ8VpqxG0iGNdcjlREZHzzPPETNedcW68wlx2SCLUbrgzIB3lUSOJ0us2WBfhEwMFHZkXbD4](http://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QafSlv5ghD3D0opcf6g4VFgLbadTla4sIHvOBh_M0lp3O3CkM5UYREQ4VQpSL-fge9R69OLenEAIHjc4t43cz_uVEkSI0nRc-VJkXRLXwC8oQz7KkAMfp46PNTeLF701Y7_5Dr8sd11z2ZCldfzbDD6YMKmOJWPnZXxccKhX6qj5Te-cnmhgoXJ43yeJlpxY5t5lRsoA7jivMY9szcmmvkrZEEC59GhnJ4YYivPWIN1BTQ8VpqxG0iGNdcjlREZHzzPPETNedcW68wlx2SCLUbrgzIB3lUSOJ0us2WBfhEwMFHZkXbD4)

Morales, G. y Gallego, L. M. (1998). Hipnosis y Trastorno por Estrés Postraumático. *Revista de Psicología Enginy*, 8, 9-24. Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/B-00722/Resumen.html>

Morales, G. y Gallego, L.M. (2004). Evaluación de la sugestionabilidad. *Interpsiquis*. Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/B-00722/evaluacion%20sugestionabilidad.htm>

Morales, G., Gallego, L. M., Mestre, M. y Sancho C. (2002). Manejo de la ansiedad ante la evaluación. III Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis. Recuperado de [www.psiquiatria.com/interpsiquis2002/5254](http://www.psiquiatria.com/interpsiquis2002/5254)

Moratalla Isasi, S y Díaz Alcaraz, F. (2008). La segunda enseñanza desde la segunda república hasta la ley orgánica de educación. *Ensayos* 23, 283-305. Recuperado de [file:///C:/Users/Mar/Downloads/Dialnet-LaSegundaEnsenanzaDesdeLaSegundaRepublicaHastaLaLe-3003524%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mar/Downloads/Dialnet-LaSegundaEnsenanzaDesdeLaSegundaRepublicaHastaLaLe-3003524%20(1).pdf)

Moratinos, O. y Cueto, V. (1998). *Bibliografía Jovellanista*. Gijón: Foro Jovellanos. Recuperado de [http://www.jovellanos.org/recursos/doc/Publicaciones/13196\\_177177200881853.pdf](http://www.jovellanos.org/recursos/doc/Publicaciones/13196_177177200881853.pdf)

Morgan, A.H. & Hilgard, J.R. (1978-1979a). The Stanford Hypnotic Clinical Scale for adults. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 21, 134-147.

- Morgan, A.H. y Hilgard, J.R. (1978-1979b). The Stanford Hypnotic Clinical Scale for children. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 21, 148-169.
- Mosconi, S. Correche, M. S., Rivarola, M. F. Penna, F. (2007). Aplicación de la técnica de relajación en deportistas de 16 años para mejorar su rendimiento. *Fundamentos en Humanidades*, 8(16), 183-197.
- Negrín, O. (coord.) (2006). *Historia de la educación española*. Madrid: UNED.
- Negrín, O. (2012). Educación y economía en Gaspar Melchor de Jovellanos. *Revista Asturiana de Economía* 45, 33-58.
- Negrín, O. (2013). *Veinticinco ensayos de historia de la educación española moderna y contemporánea*. Madrid: UNED.
- Negrín, O. y Vergara, J. (2011). *Historia de la educación*. Madrid: Ramón Areces.
- Nieto, C. (2009). Sobre la naturaleza de la hipnosis. *Hipnológica* 1, 3-6. Recuperado de [http://www.hipnologica.org/articulos\\_pdf/numero1/2%20Sobre%20la%20Naturaleza%20de%20la%20Hipnosis.pdf](http://www.hipnologica.org/articulos_pdf/numero1/2%20Sobre%20la%20Naturaleza%20de%20la%20Hipnosis.pdf)
- Norcross, J.C. (2002). Empirically supported therapy relationships. En J.C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy Relationships that Work: Therapist Contributions and Responsiveness to Patients* (pp. 3-16). London: Oxford.
- Oakley, D. A., & Halligan, P. W. (2009). Hypnotic suggestion and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 264–270
- Ortíz-Alonso, T. (2009). *Neurociencia y Educación*. Madrid: Alianza
- Owen-Kostelnik, J., Reppucci, N.D. y Meyer, J.R. (2006). Testimony and interrogation of minors: Assumptions about maturity and morality. *American Psychologist*, 61(4), 286-394.
- Paniagua Reppeto, H. (2007). Vacaciones y ausencia de publicidad de alcohol alrededor de los centros educativos: ¿una casualidad? *Anales de Pediatría*, 66, 2:224-224.
- Park, C., Peterson, N. y Sun, J. K. (2013). Positive Psychology: Research and practice. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v31n1/art02.pdf>
- Parlamento de la Unión Europea. (2003). Resolución del Parlamento Europeo sobre los resultados del Consejo Europeo (Bruselas, 20 y 21 de marzo de 2003) en lo relativo a la Estrategia de Lisboa. *Documento de sesión*, de 26 de marzo de 2003. RC/494170ES.doc.

Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+MOTION+P5-RC-2003-0196+0+DOC+PDF+V0//ES>

Parlamento y Consejo de la Unión Europea. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 30 de diciembre de 2006, L 394, pp. 10-18. Recuperado de [http://www.mcu.es/cine/docs/Novidades/Recomendacion\\_Parlamento\\_Europeo\\_Consejo\\_Aprendizaje\\_permanente.pdf](http://www.mcu.es/cine/docs/Novidades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf)

Pastor, G., Canet, F. (septiembre, 1996). Análisis comparativo de la literatura científica reciente sobre los problemas de ansiedad y estrés en profesores y alumnos. Universidad de Valencia. Resumen del primer congreso de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). Alicante, España.

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. London: Oxford University. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Pavlov/index.htm>

Payne, R. A. (2005). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Paidotribo. Recuperado de [http://www.colimdo.org/media/4278950/tecnicas\\_relajacion.pdf](http://www.colimdo.org/media/4278950/tecnicas_relajacion.pdf)

Pérez Álvarez, F. y Timoneda, C. (1998). *Neuropsicopedagogia. ¿Es lo que parece?* Barcelona: Textos Sant Jordi.

Pérez, J.M., Delgado, D. y Núñez A.I. (2009). *Fundamentos teóricos de la educación física*. España: Pila Teleña.

Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.

Pérez-Pérez, N. (2013). *Aportación de la Inteligencia Emocional, personalidad e inteligencia general al rendimiento académico en estudiantes de enseñanza superior* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante.

Pérez-Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 393-400.

- Perloff, R. M. (2014). *The dynamics of Persuasion: Communication and attitudes in the 21st century* (5th ed.) (Original de 1993). New York: Toutledge.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Piñero-Ruiz, E. (2010). Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de educación secundaria obligatoria (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Pinillos I. y Fuster A. (2010). *Talento para vivir*. Barcelona: Ediciones Debolsillo.
- Platón (2004). *La república o el estado*. (35ª ed.). Madrid: Espasa Calpe. (Original 380 a. C.)
- Pozo, C., Hernández, J.M., Polo, A. (septiembre, 1996). Eficacia comparada de técnicas de tratamiento psicológico en problemas de ansiedad ante los exámenes. Universidad Autónoma de Madrid. Resumen del I Congreso de la sociedad española para el estudio de la ansiedad y el estrés (SEAS). Alicante, España.
- Pozuelo, I. (1996). Factores determinantes en la publicidad: sugestión y capacidad creativa, connotación y competencia persuasiva. En J. C. Garrido (coord.), *La lengua y los medios de comunicación: actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad Complutense de Madrid en 1996* (pp. 1013-1020). Madrid: Universidad Complutense.
- Puelles, M. (2011-2012). La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 21, 15-35.
- Punset, E. (21 de julio de 2008). Casi todo se decide en los primeros cinco años de vida. *Redes para la ciencia*. Recuperado de: <http://www.eduardpunset.es/143/general/casi-todo-se-decide-en-los-primeros-cinco-anos-de-vida>
- Punset, E. (junio, 2009). *Entrevista de Eduard Punset con Sarah-Jayne Blakemore, neurocientífica*. Redes. Recuperado de <http://www.redesparalaciencia.com/wp-content/uploads/2009/11/entrev44.pdf>
- Quintana, M. (2008). *Mindfulness para el bienestar psicológico. Su marco teórico y fundamentación empírica. Estudio de la concreción terminológica y efectos de concurrencia del mindfulness con variables de salud, bienestar subjetivo, ansiedad y personalidad*. (DEA sin publicar). Universidad Complutense de Madrid.



- Rabecq, M.M. (noviembre, 1957). Juan Amos Comenius Apóstol de la educación moderna y de comprensión internacional. *El Correo de la UNESCO*, 11, 4-15. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
- Rader, C.M., Kunzendorf, R.G. y Carrabino, C. (1996). The relation of imagery vividness, absorption, reality boundaries and synesthesia to hypnotic states and traits. En R.G. Kunzendorf, N.P. Spanos y B. Wallace (Eds.), *Hypnosis and Imagination* (pp. 99-121). Amityville, NY: Baywood Publishing Co.
- Ramos, C. (2013). Literatura e identidad. El mundo clásico como fundamento del Imperio bizantino (s. XII). *Hápax* 6, 101-133.
- Raskin, D. & Splin, P. (1991). Statement validity assessment: Interview procedures and content analysis of children's statements of sexual abuse. *Behavioral Assessment*, 13, 265-291.
- Raya-Trenas, A. F. (2009). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia* (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba. Recuperado de [file:///C:/Users/Mar/Downloads/Raya-Trenas Estilos-educativos-parentales%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Mar/Downloads/Raya-Trenas%20Estilos-educativos-parentales%20(2).pdf)
- Redlich, A.D. y Goodman, G.S. (2003). Taking responsibility for an act not committed: The influence of age and suggestibility. *Law and Human Behavior*, 27, 141-156.
- Redondo, A. (17 de junio de 2000). El papel de la música en los jóvenes. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de la Asociación Española de Pediatría (AEP). Recuperado de [http://scptfe.com/microsites/Congreso\\_AEP\\_2000/Ponencias-hm/Antonio\\_Redondo.htm](http://scptfe.com/microsites/Congreso_AEP_2000/Ponencias-hm/Antonio_Redondo.htm)
- Reguera Valdelomar, J. de la (1805). Novísima recopilación de las leyes en España. Recuperado de <http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/novisimaRecopilacionT1.pdf>
- Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., & Rosenzweig, S. (2001). Mindfulness-based stress reduction and health-related quality of life in a heterogeneous patient population. *General Hospital Psychiatry*, 23(4), 183-192.
- Reyna, V. F. y Brainerd, C. J. (1998). Fuzzy-Trace theory and false memory: New frontiers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(2), 194-209.
- Reyna, V. F. y Brainerd, C. J. ((2007). The importance of mathematics in health and human judgment: Numeracy, risk communication, and medical decision making. *Learning and Individual Differences*, 17(2), 147-159.

- Reyna, V. F. y Brainerd, C. J. (2008). Numeracy, ratio bias, and denominator neglect in judgments of risk and probability. *Learning and Individual Differences*, 18(1), 89-107.
- Richardson, G., Gudjonsson, G.H., & Kelly, T.P. (1995). Interrogative suggestibility in an adolescent forensic population. *Journal of Adolescence*, 18, 211-216. doi: 10.1006/jado.1995.1014.
- Richardson, G.R. y Kelly, T.P. (2004). A study in the relationship between interrogative suggestibility. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 485-494.
- Rivers, S.E., Reyna V.F. y Mills, B. (2008). Risk taking under the influence: A fuzzy-trace theory of emotion in adolescence. *Developmental Review*, 28(1), 107-144.
- Rodriguez Guerrero, C. (2009). *El instituto del Cardenal Cisneros de Madrid (1845-1877)*. Madrid, CSIC.
- Roberts, K. R., Dimsdale, J., East, P., Friedman L. (1998). Adolescent Emotional Response to Music and his Relationship to Risk-Taking Behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 23, 49-54. Recuperado de [http://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(97\)00267-X/pdf](http://www.jahonline.org/article/S1054-139X(97)00267-X/pdf)
- Rojí, M. B. y Cabestrero, R. (2004). *Entrevista y sugerencias indirectas: entrenamiento comunicativo para jóvenes psicoterapeutas*. Madrid: UNED.
- Romero, J. F. y Lavigne R. (2010). Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos. Junta de Andalucía: Consejería de Educación. Recuperado de [http://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_I.pdf](http://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf)
- Rosen, S. (Comp.) (1982). *Mi voz irá contigo. Los cuentos didácticos de Milton H. Erickson*. México: Paidós.
- Rossi, E. L. (1993). *The psychobiology of mind-body healing*. Nueva York: Norton.
- Rossi, E. L. y Rossi K. L. (2008). *La nueva neurociencia de la psicoterapia, la hipnosis terapéutica y la rehabilitación: Un diálogo creativo con nuestros genes*. Costa Central del California: Instituto Milton H. Erickson.
- Rossi, E.L. (1993). *The psychobiology of mind-body healing. New concepts of therapeutic hypnosis*. New York – London: W.W. Norton & Company.
- Rubio, A. (octubre, 2014). *Informe de Tendencias de Aprendizaje 2013-15*. En III Congreso de Innovación Educativa ENAP. Fundación San Patricio, Toledo.

- Ruiz Berrio, J. (1970). *Política escolar de España en el siglo XIX: (1808-1833)*. Madrid: CSIC.
- Ruiz Berrio, J. (1983). El plan de reforma educativa de un afrancesado: el de Manuel José Narganes de Posada. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 2, 7-18.
- Ruiz Berrio, J. (1989). Un reformador social en una sociedad burguesa: Pablo Montesino. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado* 5, 33-43.
- Ruiz Berrio, J. (1994). La escuela pública. En J. L. Guereña (Ed.), *Historia de la educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación* (77-115). Madrid: CIDE.
- Ruiz Berrio, J. (1996). *La educación en España. Textos y Documentos*. Madrid: Actas.
- Ruiz Berrio, J. (2001). Instrucción versus formación, una constante de la Enseñanza Secundaria en España. *Revista española de educación comparada* 7, 77-102.
- Ruiz Berrio, J. (2008). El Plan Pidal de 1845: Los Institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincia. *Revista CEE Participación Educativa* 7, 28-38.
- Ruiz Campos, A. M. (1993). Reflexiones teóricas sobre el poder de la retórica oral en la escritura literaria. Modos de penetración en la conciencia colectiva e individual. Figuras literarias y formación de conciencia: El poder de la sugestión: Hermetismo e ironía. En Universidad de Cádiz (Ed.), *Actas Primer Encuentro Interdisciplinar sobre Retórica, texto y Comunicación Cádiz 9, 10, 11 de diciembre de 1993* (pp. 34-37). Cádiz: Universidad, Servicio de Publicaciones.
- Ruiz Palmero, J. (2002). *Temas de didáctica y organización escolar para el profesorado de educación secundaria*. Málaga: Aljibe.
- Salces, B. (2014). *Sexismo en los videoclips: Análisis de vídeos musicales en los 40 Principales*. Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5570/1/TFG-N.62.pdf>
- Salguero, J.M., Ruíz, D., Fernández-Berrocal, P. González-Ordi, H. (2008): Inteligencia Emocional y Sugestionabilidad: Efectos sobre el nivel de ansiedad en una muestra de mujeres universitarias. *Ansiedad y Estrés*, 14(2-3), 143-158.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta- Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Samuels, M., Samuels, N. 1975. *Seeing with the mind's eye: the history, technique and uses of visualization*. Toronto: Random House.
- Sancesario, L.A., Rosales, L. y Gómez Martínez, Y. (2007). Influencia de la respiración, educada mediante sugestión, sobre la recuperación del luchador, categoría escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 374, 386. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista28/artrespiracion71.pdf>
- Sánchez Herrero, A. (1905). *El hipnotismo y la sugestión. Estudios de fisio-psicología y psicoterapia*. Tercera edición. Madrid: Imprenta de Antonio Marzo.
- Sandín, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: DyKinson.
- Sans Fitó, A. (Coord.) (2010) *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia: Claves para evitar el fracaso escolar*. Esplugues de Llobregat: Hospital de Sant Joan de Déu. Recuperado de [http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1774.1-Faros4\\_Castella.pdf](http://faros.hsjdbcn.org/adjuntos/1774.1-Faros4_Castella.pdf)
- Schoeberlein, D., Koffler, T. y Jha, A. P. (2005). *Contemplation and Education. Current Status of Programs Using Contemplative Techniques in K-12. Educational Settings: A Mapping Report*. New York: Garrison Institute. Recuperado de [https://www.garrisoninstitute.org/component/docman/doc\\_view/56-contemplative-techniques-in-k-12-education-a-mapping-report?Itemid=66](https://www.garrisoninstitute.org/component/docman/doc_view/56-contemplative-techniques-in-k-12-education-a-mapping-report?Itemid=66)
- Schultz, J.H. (1932). *Das Autogene Training-Konzentratione Selbstentspannung*. Leipzig: Thieme.
- Schwartz, J. L. (1987). *Smoking cessation methods: The United States and Canada 1978-1985*. Washington D C: U. S. Department of Health and Human Services.
- Scoboria, A., Mazzoni, G. y Kirsch, I. (2008). “Don’t Know” responding to answerable and unanswerable questions during misleading and hypnotic interviews. *Journal of Experimental Psychology-Applied*, 14(3), 255-265.
- Scoboria, A., Mazzoni, G., Kirsch, I. y Milling, L.S. (2002). Immediate and persisting effects of misleading questions and hypnosis on memory reports. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8(1), 26-32.

- Seage, J. (1969). El “libro blanco” de la enseñanza. *Boletín de la comisión Española de la UNESCO* 5, 29-35. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82814/00820093002256.pdf?sequence=1>
- Segura, W. (2011). Comienzo de la conquista musulmana de España. *Al Qantir* 11, 92-135. Recuperado de <http://www.alqantir.com/11-4.pdf>
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P., Parks, A. C y Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *The Royal Society of London B* 359, 1379–1381. Recuperado de <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/ppc.sas.upenn.edu/files/balancedpsychologyarticle.pdf>
- Sercombe, H. y Paus, T. (2009). The ‘teen brain’ research: an introduction and implications for practitioners. *Youth and Policy*, 103, 25-38.
- Serrano González, M.I. (2002). *La educación para la salud del siglo XXI: Comunicación y salud*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Serrano González, M.I. (Coord.) (2002). *La Educación para la Salud del siglo XXI: Comunicación y salud*. Madrid: Díaz de Santos.
- Shannon, C. E. (july, october, 1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27, 379–423, 623–656.
- Shannon, C.E. y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois.
- Sheehan, P.W. (1979). Hypnosis and the processes of imagination. En E. Fromm y R. Shor (Eds.), *Hypnosis: Developments in research and new perspectives* (pp. 381-414). New York: Aldine.
- Sheehan, P.W. y Robertson, R. (1996). Imagery and hypnosis: Trends and patternings in effects. En R.G. Kunzendorf, N.P. Spanos y B. Wallace (Eds.), *Hypnosis and Imagination* (pp. 1-17). Amityville, NY: Baywood Publishing Co.
- Shor, R.E. y Orne, E.C. (1962). *Harvard Group Scale of Hypnotic Susceptibility*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Short, D. (mayo, 2011). *Siete estrategias de Milton Erickson*. Ponencia presentada en el Curso Magistral del “Master en Psicoterapia e Hipnosis Ericksoniana”. Instituto Erickson Madrid, España.

- Shuck, A. U. y Ludlow, B. L. (1984). Effects of suggestibility on learning by retarded and nonretarded students. *Psychological Reports*, 54(2), 663-666.
- Sidis, B. (1898). *The Psychology of Suggestion: A Research into the Subconscious Nature of Man and Society*. New York: D. Appleton & Co. Recuperado de <http://www.sidis.net/psychologyofsugg.pdf>
- Singh, K. K., & Gudjonsson, G. H. (1992). Interrogative suggestibility among adolescent boys and its relationship with intelligence, memory, and cognitive set. *Journal of Adolescence*, 15, 155–161.
- Smith, J.C. (1990). *Cognitive- behavioral relaxation training*. New York: Springer Publishing Company (versión en castellano: Entrenamiento cognitivo- conductual para la relajación. Bilbao: DDB, 1992).
- Soriano, J. (abril, 2012). Estudio cuasi-experimental sobre las terapias de relajación en pacientes con ansiedad. *Enfermería global*, 11(26), 39-53. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1695-61412012000200004&script=sci\\_arttext&lng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1695-61412012000200004&script=sci_arttext&lng=es)
- Spanos, N. P. (1996). *Multiple identities & false memories. A sociocognitive perspective*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Spanos, N. P., Radtke, L., Hodgins, D., Stam, H.J. y Bertnard, L. (1983). The Carleton University Responsiveness to Suggestion Scale: Normative data and psychometric properties. *Psychological Reports*, 53, 523-535.
- Spanos, N. P., Valois, R. y Ham, M. W. (1973). Suggestibility, and vividness and control of imagery. *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 21(4), 305-311.
- Speads, C. (1980). *ABC de la respiración*. Madrid: EDAF
- Spiegel, H. y Spiegel, D. (1978). *Trance and treatment: Clinical uses of hypnosis*. New York: Basic Books
- Spinhoven, P., Corry, A., Linssen, G., Van Dyke, R., Zitman, F. G. (1992). Autogenic training and self-hypnosis in the control of tension headache. *General Hospital Psychiatry* 14, 408-415.

- Spoor, J.R. y Williams, K.D. (2007). The evolution of an ostracism detection system. En J.P. Forgas, M. Haselton, & W. von Hippel (Eds.), *The evolution of the social mind: Evolutionary Psychology and social cognition* (pp. 279-292). New York: Psychology Press.
- Stanton, H. (1993). Using hypnotherapy to overcome examination anxiety. *American Journal of Clinical Hypnosis* 35, 3, 198-204.
- Stanley, R. O., Norman, T. R. y Burrows, G. D. (2001). Hypnosis in the management of stress and anxiety disorders. En G. D. Burrows, R. O., Stanley & P. B. Bloom (Eds.), *International Handbook of Clinical Hypnosis* (pp. 113-127). Chichester, U. K.: Wiley & Sons Ltd. Recuperado de [http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d4522452/Stanley-Hypnosis\\_management\\_stress\\_anxiety\\_disorders.pdf](http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d4522452/Stanley-Hypnosis_management_stress_anxiety_disorders.pdf)
- Stevens, J.P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stokvis, B. y Pflanz, M. (1961). Suggestion. En F. Dorsch (Ed.), *Diccionario de Psicología*, (8ª ed.) (pp. 765). Barcelona: Herder.
- Strayhorn, J. M. (1988). *The competent child*. New York: Guilford.
- Tejero, L. (2014). *Las técnicas de relajación en Educación Secundaria*. Universidad de Alcalá. Recuperado de [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21260/TFG\\_Tejero\\_Abasca\\_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/21260/TFG_Tejero_Abasca_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Tellegen, A., y Atkinson, G. (1974). Openness to absorbcency and self-altering experiences ("absorption"): A trait relating to hypnotic susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 268-277.
- Thomas, C.R. (2006). Evidence-based practice for conduct disorder symptoms. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 45, 109-114.
- Thomas, J. (noviembre, 1957). Antecesor espiritual de la UNESCO. *El Correo de la UNESCO*, 11, 3. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
- Timoneda, C. (2006). *La experiencia de aprender. Una visión práctica de las dificultades de aprendizaje*. Gerona: CCG.

- Timoneda, C. (noviembre, 2008). *Psicoterapia Ericksoniana con niños*. Ponencia presentada en el Curso Magistral del “Master en Psicoterapia e Hipnosis Ericksoniana”. Instituto Erickson Madrid, España.
- Timoneda-Gallart, C. (2009). Il blocco emotivo nelle difficoltà di apprendimento: un approccio ericksoniano. En F. Angeli (Ed.) *L'ipnosi con i bambini e gli adolescent. Tecniche psicoterapeutiche in età evolutiva* (pp. 103-128). Milano. Recuperado de <http://www.fcarmevidal.com/userfiles/articles/EmotionalEng2009.pdf>
- Timoneda, C. y Pérez Álvarez, F. (1999). *Neuropsicopedagogía ¿Es lo que parece?* Gerona: Anorien.
- Timoneda, C. y Pérez Álvarez, F. (2000). *Neuropsicopedagogía. Cognición, Emoción y Conducta*. Gerona: Universidad de Gerona.
- Tokarski, A. A. (1987). Hipnotismo y sugestión. URSS: Archivo Psiquiátrico XI, (Vol. 1.3).
- Torio, S., Peña, J. V. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría y educación*, 20, 151-178. Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71805/1/Estilos\\_educativos\\_parentales\\_revision\\_b.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71805/1/Estilos_educativos_parentales_revision_b.pdf)
- Trinidad, D.R. y Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 95-105.
- Tsao, J.C. y Zeltzer, L.K. (2005). Complementary and alternative medicine approaches for pediatric pain: A review for the state of the science. *Evidence Based Complementary and Alternative Medicine*, 2(2), 149-159.
- Tsao, J.C., Meldrum, M., Kim, S.C., Jacob, M. C. y Zeltzer, L.K. (2007). Treatment preferences for CAM in children with chronic pain. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 4(3), 367-374.
- Utalde, M. (septiembre-octubre, 1975). Treinta años de enseñanza media (1938-1968). *Revista de educación* 240, 73-86. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1975-240/1975re240estudios08.pdf?documentId=0901e72b81820334>
- Valdivieso, J.A., Carbonero, M.A. y Martín-Antón, L.J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1). 47-80.
- Valín, A. (2010). *Expresión corporal. Teoría y práctica*. España: Esteban Sanz



- Vallejo, M. A. (2007). *Mindfulness y la "Tercera Generación de Terapias Psicológicas"*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Van Bergen, S., Jelicic, M. y Merckelbach, H. (2009). Are subjective memory problems related to suggestibility, compliance, false memories, and objective memory performance? *American Journal of Psychology*, 122(2), 249-257.
- Vasiliev, L. L. (1963): *Experiments in mental suggestion*. Church Cookham: England Institute for the study of Mental Images.
- Vázquez, M. (1975). La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil. *Revista de educación* 240, 60-70. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1975-240/1975re240estudios07.pdf?documentId=0901e72b81820333>
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- VerLee W. L. (1986). *Cómo aprender con todo el cerebro; estrategia y modos de pensamiento: visual, metafórico y multisensorial*. Barcelona: Martínez Roca.
- Vielva, I., Pantoja, L., Abeijón, J.A. (2001). *Las familias y sus adolescentes ante las drogas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villada, P. y Vizuite, M. (2002). *Los fundamentos teórico-didácticos de la educación física*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Viñao, A. (1991). Sistema educativo nacional e Ilustración: Un análisis comparativo de la política educativa ilustrada. En VV. AA. *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 283-313). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Viñao, A. (marzo 2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En P.L. Moreno Martínez y C. Navarro García (coords.) Monográfico: Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. Efora: *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos* 3(1), 5-19. Recuperado de [http://campus.usal.es/~efora/efora\\_03/monografico\\_efora\\_03.pdf](http://campus.usal.es/~efora/efora_03/monografico_efora_03.pdf)
- Viñao, A. (2009): La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3(1). Universidad de Salamanca. Recuperado de [http://www.usal.es/efora/efora\\_03/articulos\\_efora\\_03/n3\\_01\\_vinao.pdf](http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf)

- Vissing, Y. y Burke, M. (1984). Visualization technique for health care workers. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 22, 29-32.
- Wallenborn, J., Radow, L., Wild, L., Lietz, R. y Olthoff, D. (2002). Study on the feasibility of the Bispectral Index (TM) (BIS) for the assessment of depth of hypnosis in paediatric anaesthesia. *Klinische Neurophysiologie*, 33(4), 213-222.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. y Jackson D.D, (1985). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder. Recuperado de <http://primeravocal.org/wp-content/uploads/2011/05/Watzlawick-Paul-Teoria-De-La-Comunicacion-Humana3.pdf>
- Weissbecker, I., Salmon, P., Studts, J. L., Floyd, A. R., Dedert, E. S. & Sephton, S. E. (2002). Sense of coherence in women with fibromyalgia is enhanced by a Mindfulness-Based Stress Reduction Program. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 9(4), 297-307.
- Weitzenhoffer, A.M. (1953). *Hypnotism: An objective study of suggestibility*. New York: Wiley.
- Weitzenhoffer, A.M. y Hilgard, E.R. (1959). *Stanford Hypnotic Susceptibility Scale, Forms A and B*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Weitzenhoffer, A.M. y Hilgard, E.R. (1962). *Stanford Hypnotic Susceptibility Scale, Forms C*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Weitzenhoffer, A.M. y Hilgard, E.R. (1967). *Revised Stanford Profile Scales of Hypnotic Susceptibility, Forms I and II*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Whalley, M. (2007). Hypnotic suggestibility scales. *Hypnosis Tools*. <http://hypnosis.tools/suggestibility-scales.html>
- White, M.M. (1930). The physical and mental traits of individuals susceptible to hypnosis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 25, 293-298.
- Wilson, S.C. y Barber, T.X. (1978). The Creative Imagination Scale as a measure of hypnotic responsiveness: Applications to experimental and clinical hypnosis. *American Journal of Clinical Hypnosis*, 20, 235-249.
- Wolberg LR. (1977). *The technique of Psychotherapy*. (3rd ed). New York: Grune & Stratton.
- Wolberg, L.R. (1982). *Hypnosis: Is it for you?* New York: Dembner Books.

- Wolf, T. (1986). Hypnosis and Ericksonian interventions with children in the elementary school. En M. Yapko (comp.), *Hypnotic and strategic interventions: Principles and practice* (pp. 209-214). New York, Irvington.
- Wolpe, J. 1958. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford: University Press, Stanford.
- Wood, C. y Bioy, A. (2008). Hypnosis and pain in children. *Journal of Pain and Symptom Management*, 35, 437-446.
- Wynd, C. A. (1992). Relaxation imagery used for stress reduction in the prevention of smoking relapse. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 294-302.
- Yanes, C. (2006). Análisis histórico sobre la creación y desaparición del primer centro español para la formación del profesorado de educación secundaria. *Revista de Educación* 339, 745-762. Recuperado de [http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339\\_32.pdf](http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_32.pdf)
- Yapko, D. (2009). Working hypnotically with children on the autism spectrum. En M.L. Fasciana (Ed.), *L'ipnosi con i bambini e gli adolescenti: Tecniche psicoterapeutiche in eta evolutiva*, (pp. 1-27). Milano: Franco Angeli Edizioni.
- Yapko, M. D. (2010). *Lo esencial de la Hipnosis*. Barcelona: Paidós. (Original de 1995).
- Zeig, J. (mayo, 2009). *Desmitificación de la Hipnosis Ericksoniana*. Ponencia presentada en el Curso Magistral del Master en Psicoterapia e Hipnosis Ericksoniana. Madrid: Instituto Erickson.

## **Anexos instrumentales**

## Anexo 1. Inventario de Sugestionabilidad IS para población adulta

I. S.

© H. González-Ordi y J.J. Miguel- Tobal (1999)

NOMBRE:		EDAD:
PROFESIÓN:	SEXO: V o M      FECHA:	

A continuación, encontrarás una serie de frases que pueden referirse a tu forma de ser o reaccionar ante situaciones de la vida cotidiana. Tu tarea consiste en valorar de 0 a 4, MARCANDO CON UN CIRCULO, la **frecuencia** con que se producen estas situaciones en tu vida diaria, según la siguiente escala:

0	CASI NUNCA
1	POCAS VECES
2	UNAS VECES SI OTRAS VECES NO
3	MUCHAS VECES
4	CASI SIEMPRE

Contesta lo más sinceramente posible. Gracias por tu colaboración.

1. La opinión de los demás cuenta mucho para mí.	0 1 2 3 4
2. Puedo imaginar cosas de forma clara y nítida.	0 1 2 3 4
3. Me dejo llevar por los demás.	0 1 2 3 4
4. Es fácil para mí contagiarme del estado de ánimo de los otros.	0 1 2 3 4
5. Soy una persona sugestionable.	0 1 2 3 4
6. Tengo ideas o pensamientos supersticiosos.	0 1 2 3 4
7. Me suelen afectar las películas de terror.	0 1 2 3 4
8. Cuando me concentro en algo puedo quedarme absorto/a.	0 1 2 3 4
9. Soy una persona impresionable.	0 1 2 3 4
10. Cuando me concentro en mis pensamientos pierdo fácilmente la noción del tiempo.	0 1 2 3 4

11. Cuando escucho la música que me gusta, me dejo llevar por ella hasta el punto de que me olvido de lo demás.	0 1 2 3 4
12. El sonido de una voz puede ser tan fascinante para mí que puedo continuar escuchándola y olvidarme de lo que me rodea.	0 1 2 3 4
13. Tengo facilidad para concentrarme en la tarea que esté haciendo.	0 1 2 3 4
14. Mientras veo una película, un programa de TV, o una obra de teatro, puedo llegar a estar tan implicado que me olvido de mí mismo y de mi entorno, y experimento la trama como si fuera real o yo formara parte de ella.	0 1 2 3 4
15. Puedo recordar ciertas experiencias pasadas de mi vida con tal claridad y realismo, que es como si las estuviera viviendo otra vez.	0 1 2 3 4
16. Fantaseo a cerca de las cosas que me ocurren o que me gustaría que me pasaran.	0 1 2 3 4
17. Sueño despierto/a.	0 1 2 3 4
18. Las películas emotivas me hacen llorar fácilmente.	0 1 2 3 4
19. Cambio de opinión con facilidad.	0 1 2 3 4
20. Tiendo a creer lo que me dicen los demás.	0 1 2 3 4
21. Hay personas que me fascinan a primer golpe de vista.	0 1 2 3 4
22. Dejo que determinadas personas influyan en mí más de lo que considero conveniente.	0 1 2 3 4

0	CASI NUNCA
1	POCAS VECES
2	UNAS VECES SI OTRAS VECES NO
3	MUCHAS VECES
4	CASI SIEMPRE

	P.D.	P.C.
IS - TOTAL		
IS – F1 (FAN)		
IS – F2 (ABS)		
IS – F3 (IEM)		
IS – F4 (INF)		

## Anexo 2. Inventario de Sugestionabilidad IS-A para población adolescente

I. S.

© H. González-Ordi, J.J. Miguel- Tobal, M. Gimeno (2015)

NOMBRE:		EDAD:
FECHA DE NACIMIENTO:		
CURSO:	SEXO: V o M	

A continuación, encontrarás una serie de frases que pueden referirse a tu forma de ser o reaccionar ante situaciones de la vida cotidiana. Tu tarea consiste en valorar de 0 a 4, MARCANDO CON UN CIRCULO, la **frecuencia** con que se producen estas situaciones en tu vida diaria, según la siguiente escala:

0	CASI NUNCA
1	POCAS VECES
2	UNAS VECES SI OTRAS VECES NO
3	MUCHAS VECES
4	CASI SIEMPRE

Contesta lo más sinceramente posible. Gracias por tu colaboración.

1. La opinión de los demás me importa mucho.	0 1 2 3 4
2. Puedo imaginar cosas de forma clara y con detalles.	0 1 2 3 4
3. Me dejo llevar por los demás.	0 1 2 3 4
4. Es fácil para mí contagiarme del estado de ánimo de los otros.	0 1 2 3 4
5. Soy una persona influenciable.	0 1 2 3 4
6. Tengo ideas y pensamientos supersticiosos.	0 1 2 3 4
7. Me suelen afectar las películas de terror.	0 1 2 3 4
8. Cuando me concentro en algo puedo quedarme embobado.	0 1 2 3 4
9. Me impresiono fácilmente.	0 1 2 3 4
10. Cuando me concentro en mis pensamientos pierdo fácilmente la noción del tiempo.	0 1 2 3 4

11. Cuando escucho la música que me gusta, me dejo llevar por ella hasta el punto de que me olvido de lo demás.	0 1 2 3 4
12. El sonido de una voz puede atraerme tanto que puedo concentrarme en ella para escucharla y olvidarme de lo que me rodea.	0 1 2 3 4
13. Tengo facilidad para concentrarme en la tarea que esté haciendo.	0 1 2 3 4
14. Mientras veo una película, un programa de TV, o una obra de teatro puedo llegar a estar tan implicado que me olvido de mí mismo y de mi entorno, y experimento la trama como si fuera real o yo formara parte de ella.	0 1 2 3 4
15. Puedo recordar ciertas experiencias pasadas de mi vida con tal claridad y realismo, que es como si las estuviera viviendo otra vez.	0 1 2 3 4
16. Utilizo mucha fantasía cuando pienso en las cosas que me ocurren o que me gustaría que me pasaran.	0 1 2 3 4
17. Sueño despierto.	0 1 2 3 4
18. Las películas de contenido emocional me hacen llorar fácilmente.	0 1 2 3 4
19. Cambio de opinión con facilidad.	0 1 2 3 4
20. Tiendo a creer lo que me dicen los demás.	0 1 2 3 4
21. Hay personas que me fascinan a primera vista.	0 1 2 3 4
22. Dejo que determinadas personas influyan en mí más de lo que considero conveniente.	0 1 2 3 4

0	CASI NUNCA
1	POCAS VECES
2	UNAS VECES SI OTRAS VECES NO
3	MUCHAS VECES
4	CASI SIEMPRE

	P.D.	P.C.
<b>IS – A TOTAL</b>		
<b>IS – A F1 (I)</b>		
<b>IS – A F2 (F)</b>		
<b>IS – A F3 (A)</b>		
<b>IS – A F4 (IE)</b>		